

**Министерство здравоохранения Свердловской области
Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
Уральский гуманитарный институт**

В.М. Воронин, М.М. Ицкович

Понимание и ценности (норма и патология)

Монография

Екатеринбург, 2018

УДК 159.9
ББК 88.8
В75

Светлым идеям светлого человека

Владимиру Митрофановичу Воронину

Рецензенты:

Доктор психологических наук, профессор *Сыманюк Эльвира Эвальдовна*
Доктор филологических наук, профессор *Ицкович Татьяна Викторовна*
Кандидат медицинских наук, профессор *Маршалкин Александр Павлович*

Воронин В.М., Ицкович М.М.

В75 Понимание и ценности (норма и патология). Монография. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2018. 306 с.

ISBN 978-5-91256-435-2

Рассматриваются вопросы теоретического и практического характера, направленные на изучения алгоритмов и процессов понимания, вообще, и понимания ценностей, в частности. Книга во многом является междисциплинарной. Авторам показалось интересным рассмотреть вопросы с позиций когнитивной науки, лингвистики, психологии образования и психологии личности.

Включенные в данное издание материалы являются результатом научных исследований, полученных авторами в последнее десятилетие на кафедрах коррекционной педагогики и психологии Уральского федерального университета и других дружественных научных площадках. В них подвергнуты анализу общетеоретические и частные вопросы понимания учебного материала, социализации и ценностно-смыслового ориентирования здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Книга предназначена для учителей специального образования, медицинских психологов, дефектологов и логопедов, представителей когнитивной психологии и лингвистики всех специализаций, филологов, студентов, аспирантов и преподавателей, интересующихся проблемами понимания.

УДК159.9
ББК 88.8

ISBN 978-5-91256-435-2

© **Воронин В.М., Ицкович М.М.**, 2018.
© Уральский федеральный университет.
Уральский гуманитарный институт, 2018.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	6
Глава 1. О когнитивных науках и их связи с образованием	7
1.1. Этапы развития когнитивной науки	7
1.2. Методология когнитивной науки	8
1.3. Историческое развитие психологии познания	9
1.4. Что представляют современные когнитивные науки	14
1.5. Модель формального нейрона и сетевые модели мозга	16
1.6. Нейронные сети при взаимодействии полушарий мозга в процессе анализа и запоминания поступающей информации	19
1.7. Память в процессе межполушарного взаимодействия и социальный контекст мышления	23
1.8. Инструментарий для моделирования мыслительных процессов	26
 Глава 2. Анализ отечественных теорий понимания	36
2.1. Понятие понимания. Понимание как процесс	36
2.2. Понимание, мышление, знание	37
2.3. Понимание и восприятие речи	47
2.4. Подходы к определению уровней понимания	53
2.5. Денотатное представление содержания текста	56
2.6. Представление смыслового содержания текста как структуры предикатов	59
2.7. Системно-сетевой подход к языку	61
 Глава 3. Анализ зарубежных теорий понимания	66
3.1. Схемы, прототипы, сценарии, фреймы - когнитивные структуры для восприятия, хранения и воспроизведения информации	66
3.2. Психолингвистические модели понимания	70
3.3. Звучащий и записанный текст: общее и различия в процессах восприятия и понимания	74
3.4. Основные особенности восприятия речи со слуха	76
3.5. Основные особенности восприятия письменной речи	79
3.6. Роль слова в понимании текста	81
3.7. Динамика исследовательских подходов к пониманию текста	83
3.8. Проекция текста и ее моделирование	90
3.9. Опоры при понимании высказывания/текста	93
3.10. Обзор глобальных моделей понимания	97
3.10.1. Модель понимания М. Джаста и П. Карпентера	100
3.10.2. Общая характеристика модели Кинча и ван Дийка	107
3.10.3. Модель понимания по Торндайку	120
 Глава 4. Теоретические модели понимания в контексте цели нашего исследования	132
4.1. Интерактивная активационная модель для идентификации слов и понимания	132

4.1.1. Общие принципы построения интерактивной активационной модели для идентификации слов и понимания	132
4.1.2. Идентификация слова	133
4.1.3. Моделирование процессов идентификации слов	134
4.2. Процессы понимания	138
4.2.1. Предварительные и фоновые знания	139
4.2.2. Применение модели для целей определения и улучшения понимания людьми с ограниченным здоровьем	141
4.2.3. Построение ментальных репрезентаций или “модели ситуаций”	141
4.2.4. Переход от ситуации к схеме	142
4.2.5. Обновление схемы	143
4.2.6. Применение модели для улучшения понимания людьми с ограниченным здоровьем	144
4.2.7. Эксперименты с интерактивной активационной моделью понимания	145
Литература	149
4.2.8. Место нашей модели в ряду моделей понимания текста.....	150
4.3. Эвристическая модель для концептуализации понимания при чтении.....	151
4.3.1. Психофизиологические и психологические барьеры.....	151
4.3.2. Роль когнитивных навыков в понимании прочитанного.....	152
4.3.3. Роль когнитивных стратегий и Метапознания в понимании прочитанного	155
4.3.4. Читабельность текстов	156
4.3.5. Социокультурные барьеры. Коммуникативные барьеры и способы их преодоления	157
4.4. Рабочая память и понимание прочитанного.....	159
4.4.1. Теории рабочей памяти	159
4.4.2. Компоненты рабочей памяти по Baddeley.....	161
4.4.3. Эпизодический буфер и прямой доступ к долговременной памяти	162
4.4.4. Выводное знание и рабочая память	162
4.4.5. Bridging inferences, семантическое обновление и семантическая реактивация	164
4.4.6. Применение модели для целей определения и улучшения понимания	164
Глава 5. Когнитивный информационно-процессуальный подход к формированию системы ценностей личности	180
5.1. Предпосылки когнитивного информационно-процессуального подхода	180
5.1.1. Схемы (Schema) и Я-схемы.....	181
5.2. Я-концепция.....	183
5.2.1. Развитие и характеристика Я-концепции	184

5.2.2. Значение Я-концепции.	185
5.2.3. Модальности «Я»	190
5.2.4. Я-концепция и личностный смысл.....	194
5.3. Я-схемы (Self-schemas)	195
5.3.1. Я-схемы как фильтр для интерпретации социального мира.	195
5.3.2. Использование социальных схем	196
5.3.3. Последствия применения схем	197
5.3.4. Отличие теории Я-схем от традиционного понимания Я.....	197
5.3.5. Основные характеристики Я-схем	198
5.4. Когнитивные конструкты и Я-схемы (сходство и различие)	200
5.5. Применение теории Я-схем к формированию системы ценностей в норме и патологии	202
5.5.1. Ценности и ценностные ориентации человека . Феноменологический анализ понятий «ценности», «смыслы» отечественной и зарубежной психологии.....	202
Общий обзор знаний по ценностно-смысловой организации сферы личности	206
Психологические закономерности и механизмы становления ценностно-смысловой сферы личности в онтогенезе	225
Психологические особенности детей с отклонениями в развитии	237
5.5.2. Возможные методы определения я-схем	250
6. Исследование процессов понимания ценностей в Я-схемах	264
6.1. Я-схема когнитивных полей понятия «справедливость» в норме и патологии	286

Введение

Человеческая цивилизация вступила в XXI век, который характеризуется приоритетной ролью образования, в том числе самообразования. В связи с этим первостепенную роль должна сыграть когнитивная наука как самостоятельная область научного знания, предметом исследования которой являются структуры, наиболее существенные для построения единой концептуальной системы. Последняя необходима для создания картины образовательного пространства, соответствующего требованиям новой демократической системы образования, социальному заказу общества в условиях стремительно меняющейся окружающей среды. Подобные изменения вызваны социальным запросом общества, новыми требованиями к специалистам будущего. Перед современной психологией стоит проблема разработки психолого-педагогического обоснования таких инновационных методов и стратегий обучения, применение которых обеспечит повышение эффективности не только обучения, но и самообучения. В последние десятилетия в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе широко обсуждается проблема смены образовательной парадигмы. Основная причина необходимости такой смены заключается в том, что социальный и научно-технический прогресс вошел в противоречие со сложившимися в последние три столетия образовательными системами. Требование времени таково, что появилась необходимость в принципиально новом подходе к определению целей, задач и принципов образования, необходимость пересмотреть содержание образования, которое реализуется в учебных предметах и учебных дисциплинах, требуются новые формы, методы и средства обучения. В современных когнитивных исследованиях интеллектуализация образования предлагается как общая дидактическая позиция. Интеллектуализация образования предлагается как форма радикальной перестройки системы образования, которая до сих пор не обеспечивает нового качества. Результатом когнитивных исследований в образовании является рефлексия, которая заключается в необходимости разбираться в закономерностях и механизмах собственного мышления, в представлениях о мышлении и познании в целом, которые доставляют нам когнитивные науки. Осознание интеллекта как ценности XXI-го века – это достояние современного человека, который, осознавая таковой как ресурс, овладевает технологиями его использования. Когнитивные исследования в образовании нацелены на выявление и развитие необходимых для личности обучаемого качеств интеллекта: способность к постановке и решению различных задач; гибкое реагирование на различные ситуации; формулирование и проверка гипотез; освоение окружающей среды, выявление структуры изучаемого предмета, приобретение интеллектуальных умений адекватно ориентироваться в изменяющихся условиях и т.д.

Глава 1. О когнитивных науках и их связи с образованием

1.1. Этапы развития когнитивной науки

Несмотря на молодость современной когнитивной науки, можно отчетливо выявить три этапа в её развитии.

На первом этапе произошло объединение разных дисциплин, составляющих ядро когнитивной науки (рис.1.1). При этом объединении разных дисциплин в единую науку общим должен быть не только единый предмет изучения – познавательные процессы, но некоторые общие идеи, а именно:

1. Познавательные процессы были поняты как вычислительные в широком смысле. В этой связи было предположено существование в сознании процедур, аналогичных вычислительным алгоритмам.

2. Было предположено, что в памяти существуют ментальные репрезентации, аналогичные компьютерным репрезентациям знаний (фреймы, скрипты, сценарии, схемы, пропозиции и т.д.). Ментальные репрезентации являются средствами хранения информации в памяти и могут быть представлены в сознании, обеспечивая использование вычислительных процедур в познавательных процессах.

В рамках такого понимания когнитивной науки, как считает известный отечественный философ познания В.А. Лекторский [26], эпистемология входит в новую науку как её часть и приобретает новый статус.

На втором этапе определяющим для развития когнитивной науки получило возникновение нового подхода в компьютерном моделировании процесса переработки информации. Модель коннекционизма или PDP (*Parallel Distributed Processing*) противопоставляется классической модели ИИ, исходившей из последовательной переработки информации, имеющей место в компьютерах фон неймановского типа. Суть коннекционизма заключается в моделировании мозга, как переплетения многослойных искусственных нейронных сетей. В качестве единиц этих сетей выступают отдельные нейроны при этом взаимоотношения между ними обладают разной силой связности (сила связности моделирует действие синапсов связывающих в мозгу человека один нейрон с другим).

Современный этап развития когнитивной науки исходит из постоянного взаимодействия организма с внешней средой. Проблема взаимодействия с динамической и неструктурированной окружающей средой является одной из самых важных тем сегодняшних исследований [46]. Все чаще исследователи приходят к необходимости анализа коллективных познавательных процессов, предполагающих взаимодействие нескольких познающих агентов как между собой, так и с природным и культурным окружением [53].

Однако такое деление развития когнитивной науки на этапы является чисто условным, потому что решение многих проблем, стоящих перед исследователями, нельзя считать законченным. Это деление, на наш взгляд, в большей степени отражает расширения горизонта исследований как в различных дисциплинах, соответствующих ядру когнитивной науки, а также

углублению понимания важности междисциплинарного подхода к решению стоящих проблем.

Так до сих пор остается неясным вопрос, как информация представляется, хранится и воспроизводится из памяти человека. С одной стороны, можно утверждать, что нервная активность, связанная с хранением информации, имеет специфическую форму — т.е. зрительная информация кодируется в виде внутренней "картины" и реактивируется путем воспроизведения этой картины, как при просмотре альбома. С другой стороны, можно утверждать, что зрительная информация фильтруется и суммируется и хранится в виде абстрактных "высказываний" об этом образе. В этом случае реактивация этих воспоминаний осуществляется через воспроизведение абстрактного кода, из которого, в свою очередь, и составляется ассоциированный с ним субъективный образ. И, наконец, можно также утверждать, что *некоторая* информация хранится зрительно, а *некоторая* — в абстрактном виде, т.е. что в разуме существует несколько кодов.

Эти три теоретические позиции, описывающие кодирование информации, называются соответственно: радикальная гипотеза образов, концептуально-пропозициональная гипотеза и гипотеза двойного кодирования. В радикальной гипотезе образов (Бугельски, Шепард, Подгорный) утверждается, что люди могут преобразовывать зрительный и вербальный материал в образы, которые затем хранятся в памяти; согласно концептуально-пропозициональной гипотезе (Андерсон, Бауэр, Пилишин), и зрительная, и вербальная информация представлены в виде вербальных высказываний об объектах и их отношениях; и наконец, в гипотезе двойного кодирования (Пэвио, Бауэр, Брукс) постулируются две системы кодирования и хранения — вербальная и образная, информация может кодироваться и храниться как в любой из них, так и в обеих сразу. Решение этого принципиального и важного для когнитивной науки вопроса вряд ли возможно, по крайней мере, в настоящее время в рамках когнитивной психологии.

Поэтому следует приветствовать использование языка нейрокомпьютинга для моделирования мыслительных процессов с использованием двух типов процессоров. Для операций с образной информацией используются процессоры Хопфилда (аддитивная ассоциативная сеть), а для формирования внутренних символов процессоры Гроссберга (нелинейное подавляющее взаимодействие нейронов) [39,40].

1.2. Методология когнитивной науки

Ведущей методологией когнитивной науки является информационный подход, рассматривающий человека и его взаимодействие с миром с точки зрения соответствующих информационных процессов — процессов приобретения, преобразования, репрезентирования, хранения и воспроизведения информации и их влияния на поведение человека. Исторически информационный подход связан с разработками в области искусственного интеллекта и попытками описания человеческого познания с помощью моделей, эффек-

тивно работающих в данной области. Так возникла компьютерная метафора, долгие годы служившая одной из базовых моделей когнитивного подхода.

Компьютерная метафора, в самом общем смысле, описывает функционирование человеческого интеллекта аналогично компьютеру. Существует две ее модификации:

- Понимание человеческих когнитивных механизмов как устроенных аналогично компьютеру: устройства ввода и вывода, память, процессор – как независимые друг от друга «устройства», функционирующие в системе («hard-ware -модель»),

- Понимание функционирования человеческого мозга как устройства, работающего по определенным программам, аналогично компьютерному программному обеспечению («soft-ware - модель»).

Современная когнитивная психология давно отошла от жесткого варианта компьютерной метафоры, предпочитая говорить о том, что часть когнитивных процессов человека протекают близким к исполнению алгоритмов образом. С учетом свойств известных современных самокорректирующихся компьютерных программ об этом можно говорить даже в контексте человеческого развития и обучения.

Вторая волна когнитивной революции (90-е годы XX века) связана с экспансией информационного подхода в область человеческих эмоций, мотивации, интуиции и креативности – то есть процессов, далеких от «строгой» рациональности. Эту точку зрения хорошо выразил ведущий специалист по когнитивной психологии Д. Норман [71], предположив, что «человеческий интеллект есть нечто большее, чем чисто когнитивная система и что наука о Познании не может себе позволить игнорировать эти дополнительные аспекты». Самыми значительными из этих «остальных» аспектов он считал эмоции и мотивацию. При этом когнитивный подход, как и прежде, исходит из фундаментального утверждения о том, что человек – есть в первую очередь существо мыслящее, и соответственно, на все стороны его жизнедеятельности полезно посмотреть, учитывая субъективные представления и убеждения, предпочтения и оценки, накопленного опыта и сформировавшихся установок конкретного человека. При этом, как адаптивное, так и неадаптивное поведение человека рассматривается в контексте специфики его представлений о реальности широты, полезности и гибкости его когнитивных карт.

Дальнейшее развитие когнитивных исследований должно идти по пути все более углубленного изучения «горячих когниций», потому что социальные когниции в жизненно важных ситуациях могут существенно отличаться от бесстрастных обособленных процессов, которые обычно становятся предметом исследований в относительно холодной обстановке лаборатории.

1.3. Историческое развитие психологии познания

Когда речь идет о когнитивной науке, то нередко можно услышать, что в этом понятии нет ничего нового. Однако мы покажем, что это не соответствует реальному положению вещей, что стремление игнорировать методо-

логию и достижения даже сегодняшнего уровня этой науки может привести, а если быть более точным, то уже приводит к нежелательным результатам, например, к научному и технологическому отставанию. Наоборот, ее идеи, методы, модели стали неотъемлемыми инструментами профессионалов в различных областях, причем не только на исследовательском, но и на практическом уровне, их творческое применение позволяют получить серьезные результаты.

Справедливости ради следует отметить, что в последнее время отношение к когнитивной науке в нашей стране стало меняться в лучшую сторону. Начиная с 2004 г., каждые два года в различных городах страны организуются международные конференции по когнитивной науке, где исследователи имеют возможность обмениваться достижениями и идеями, переведены и изданы несколько обобщающих монографий по когнитивной психологии [2,36], с 2008 г. стал выходить журнал «Искусственный интеллект». И тем не менее, как справедливо отмечает Д.И. Дубровский, «когнитивные технологии, как продукт когнитивных исследований, пока составляют наиболее узкое место в системе НБИК (нанотехнологий, биотехнологий, информационных и когнитивных технологий), хотя от них в существенной мере зависит возникновение новых направлений в развитии информационных технологий и общие результаты НБИК-конвергенции» [7].

Действительно, проблемами познания и понимания человечество интересовалось с древнейших времен, поскольку повседневная жизнь людей настоятельно требовала ответов на многие вопросы из данной области: Что есть сознание? Как происходит работа мысли? Как приобретаются, хранятся и используются знания человека? Как организованы мыслительные процессы человека? Исследования этих и множества других вопросов со временем очертили предметную область современного междисциплинарного подхода к исследованию познания – когнитивных наук.

Если говорить об истоках когнитивной науки, то к ним можно отнести работы древнейших из известных мыслителей: еще древнеегипетские ученые задавались вопросом о местонахождении знаний в человеке, полагая, что они помещаются в сердце. Платон, однако, уже считал именно мозг средоточием мысли.

Дальнейшие размышления о природе познания в основном сосредоточены вокруг известной в философии, а в последующем и в экспериментальной психологии, дилеммы «структура - процесс». Применительно к когнитивной психологии термин «структура» означает метафорическое (условное) представление того, как организованы мыслительные механизмы. Условность структурных представлений и следующих из них рабочих моделей подчеркивается большинством современных авторов. Например, из метафоры структуры памяти (долговременная + кратковременная) следует представление о двух различных «хранилищах» информации в мозге, однако, речь не идет о наличии независимых друг от друга пространственно локализованных нейронных «ячеек». К описанию когнитивных структур относятся, например, метафоры «отделений в мозге»,

«библиотек», «уровней переработки», «логических (а также семантических и др.) деревьев», «схем», «фреймов» и др.

Термином «процесс» обозначают наборы операций или функций, анализирующих и преобразующих мысленный опыт человека. Процессы являются более активными и гибкими по сравнению с относительно статичными структурами.

Р. Солсо, иллюстрируя различие между процессами и структурами, приводит пример пчелиных сот: сами соты – это структура, а все, что внутри них происходит – процессы; при этом соты, формируемые пчелами, относительно статичны, тогда как процессы сбора, переработки и хранения меда – относительно динамичны, хотя и сопряжены со структурой [36].

Так Платон придерживался представления о том, что человеческое мышление основывается на информации, полученной от каждого из видов чувствительности и каждый орган чувств ответственен за обнаружение соответствующего вида природной энергии – световой, звуковой и т. д.

По сравнению со структурным подходом Платона, Аристотель, например, полагал, что разум человека воспринимает объекты в ходе активного воздействия: воспринимая некоторый объект, человек мысленно выделяет соответствующее понятие из многих представлений аналогичных объектов. Помимо идеи абстрагирования, современная психология обязана Аристотелю принципом ассоцианизма (представления организуются между собой по принципам сходства, контраста или смежности) и концепцией логических умозаключений (аристотелевская или классическая логика). Таким образом, Аристотель преимущественно развивал процессуальный подход к познанию. В начале XX века противопоставление структурализма и функционализма в психологии достигло своего апогея. Структурная школа, возглавляемая Э. Титченером, ставила в качестве главной цели психологического анализа познания выявление простых элементов сознания и способов их организации. Функциональное направление, основателем которого был Джеймс, рассматривало психические процессы в контексте взаимодействия индивида со средой в их роли средств адаптации.

По современным представлениям, обработка информации – результат совместного, взаимосвязанного функционирования структур и соответствующих процессов. При этом структуры определенным образом управляют процессами, процессы же, в свою очередь, по мере протекания, видоизменяют имеющиеся структуры и формируют новые.

Особо следует отметить, что с этими двумя подходами структурным и процессуальным мы встречаемся и при представлении знаний. Различают декларативные и процедурные знания. Первые описывают ситуации, вторые – способы их порождения или преобразования. В работах по искусственному интеллекту присутствует три класса систем представления знаний. К первому классу относятся так называемые продукционные правила, широко применяемые в экспертных системах. Логически они представляют собой наборы импликаций. Продукционная система способна

действовать как вперед – от условий к следствиям, так и назад – от целей к средствам. К этому же классу относятся и чисто формальные процедуры типа исчисления предикатов первого порядка. Второй класс составляют семантические сети. Они классифицируются по принципу род-вид и целое-часть. В этот класс входят также модели глубинной структуры языка Н. Хомского или падежной грамматики Ч. Филмора, используемые в моделях понимания [6].

Среди структур отношений, составляющие третий класс, наиболее известны скрипты Р. Шенка и фреймы М. Минского. Первые задают типичную последовательность действий в некоторой конкретной ситуации. Вторые описывают типовые ситуации путем перечисления их обязательных и варьирующих компонентов.

Спор между приверженцами декларативной и процедурной систем репрезентации знаний во многом напоминает противопоставление структурализма и функционализма в психологии и разрешение его, по нашему мнению, должно произойти на основе взаимодополнения процедурных и декларативных компонентов.

Для эпохи ренессанса характерно стремление философов объяснить строение и расположение знаний в головном мозге. При этом обычно выделялись физические (известные пять чувств) и божественные источники познания. Традиция философского познания ментальной организации знания была продолжена британскими эмпириками: Беркли, Юм, а позже Д.С.Милль выдвинули идею о трех видах внутренних репрезентаций: непосредственные сенсорные события (непосредственно воспринимаемое в данный момент); бледные копии сенсорных событий (содержимое памяти); продукты преобразования этих бледных копий (ассоциативное мышление).

Как известно, в конце XIX века психология выделилась из философии в особую научную дисциплину, с собственным предметом, стремясь основываться на эмпирическом материале, а не только на рассуждениях. Уже первые психологи не остались в стороне от когнитивной проблематики, стремясь экспериментально исследовать процессы чувственного познания (ощущение, восприятие) и память человека. Достаточно указать имена Вундта, Фехнера, Гельмгольца, Эббингауза, Джеймса. В XX веке европейские психологи стали изучать процессы мышления: вюрцбургская школа, гешталь-психология, работы Ж. Пиаже. Особо следует отметить и вклад отечественных ученых Л.С. Выготского, П.И. Зинченко, А.Р. Лурия в изучении познавательных процессов. Подходы этих авторов, применяемые ими методы и принципы интерпретации результатов, в последующем послужили основой формирующейся когнитивной психологии.

Появление в США в начале XX века объективной психологии (*бихевиоризма*) означало резкую смену парадигмы: возникновение нового понимания предмета изучения, новых методов исследования, нового языка описания явлений. Когнитивная проблематика была практически исключена из диапазона интересов научной психологии под влиянием доминировавшей в то время методологии бихевиоризма. Бихевиоральная модель

«черного ящика» (поведение человека описывается формулой S-R, то есть внешние реакции определяются внешними же стимулами, при этом ментальная обработка стимулов не рассматривается) надолго определила выбор предмета исследований и экспериментальных процедур.

Последствия длительного господства бихевиоризма для психологии в целом и для изучения познавательной деятельности человека неоднозначны. На положительном полюсе – сближение психологии с естественными науками, широкое проникновение в нее биологического мышления, упор на эксперимент, математизация психологии. На отрицательном полюсе – игнорирование специфики сложных форм поведения, биологический редукционизм, полное отрицание исследований любых форм внутренней репрезентации.

Правда необихевиоризм (Вудвортс, Халл, Толмен) попытался частично исправить положение, допуская внутреннюю репрезентацию в качестве «промежуточных переменных» или «теоретических конструкторов», получив неожиданные для ортодоксальных бихевиористов результаты. Так, даже эксперименты по исследованию научения животных показали, что эти так называемые «промежуточные переменные» оказывают весьма существенное влияние на связь S-R. Например, в классических экспериментах Э. Толмена было получено, что крысы научаются в лабиринте ориентированию, а не просто последовательности S-R связей. Иными словами, в процессе знакомства с лабиринтом у животных формируется его мысленная «картина», вследствие чего они могут направляться к пище неизвестным прямым (наикратчайшим) путем, а не одним из знакомых обходных. Такие мысленные «картины» пространства Толмен назвал когнитивными картами и предположил их наличие также у человека как формы организации информации об окружающем мире.

Фактически, именно с работ Э. Толмена берет начало так называемый когнитивный бихевиоризм – исследование поведения животных и человека по модели S-I-R, то есть, уделяя внимание промежуточным переменным когнитивного характера. Следует отметить, что в дальнейшем исследование когнитивных карт, т.е. субъективных представлений о пространственной организации внешнего мира, приобрело фундаментальное значение. Формирование когнитивных карт у субъекта понимается как процесс, состоящий из серии психологических преобразований, с помощью которых субъект приобретает, хранит, копирует, вспоминает, манипулирует информацией об относительных положениях и атрибутах своего пространственного окружения.

Таким образом, с начала 60-х годов прошлого века интересы ученых снова сконцентрировались на когнитивных темах – внимании, памяти, распознавании образов, языке и мышлении, однако речь об этих процессах шла уже на новом уровне. В первую очередь, **когнитивную революцию**, как часто называют этот период развития психологии, можно связать с успехами параллельно прогрессировавших в то время кибернетики, лингвистики и компьютерной науки:

Развитие *кибернетики, теории связи и теории информации* послужили внешним толчком для проведения специальных эксперимен-

тов по распределению и устойчивости внимания, распознаванию образов. Таким образом, появились новые модели познавательных процессов, которые быстро преодолели междисциплинарный барьер и были освоены когнитивной психологией.

Лингвистические исследования Сепира, Уорфа, Н. Хомского, Миллера и других привели к пониманию связи между языком, носителем которого является человек, и спецификой его восприятия и объяснения мира, а также к выявлению общей структуры языковых грамматик (глубинные и поверхностные структуры). В результате, языковые процессы и выработанные лингвистикой модели (например, семантические поля) прочно вошли в область интересов когнитивной психологии.

■ Бурное развитие **компьютерных наук**, особенно области ИИ (искусственного интеллекта) не только требовали эффективных моделей человеческих познавательных механизмов, которые можно было бы превратить в соответствующие машинные программы, но и существенно расширили возможности исследователей-когнитивистов с технической точки зрения (в организации экспериментов и обработке данных).

■ В это же время психология активно изучает человеческую **память** и добивается в этой области заметных успехов: получен обширный эмпирический материал по вербальному научению и семантической организации, созданы проверяемые и работающие в области ИИ модели. Модели памяти во многом послужили образцом при моделировании других познавательных процессов и весьма положительно повлияли на репутацию когнитивной психологии. Когнитивная психология изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представлена человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания, как эти знания влияют на наше внимание и поведение. Кроме этого, она охватывает весь диапазон психологических процессов - от ощущений до восприятия, распознавания образов, внимания, обучения, памяти, формирования понятий, мышления, воображения, запоминания, языка, эмоций и процессов развития; она охватывает всевозможные сферы поведения.

1.4. Что представляют современные когнитивные науки

Таким образом, когнитивная психология на новом витке своего развития пришла к необходимости интегрировать множество полезных моделей и результатов из других областей науки, часто весьма от нее далеких, как, например, кибернетика. Результатом взаимопроникающего развития перечисленных выше, а также ряда других дисциплин, стало формирование единого междисциплинарного подхода – когнитивной науки, в рамках которого появилась возможность широкого обмена идеями, моделями и другими научными результатами исследователей, работающих разными методами над сходной проблематикой (либо использующих сходные методы в разных предметных контекстах).

В современном виде **когнитивная наука** — это междисциплинарный подход, объединяющий исследователей познания, главным фокусом внимания которых является проблематика закономерностей приобретения, преобразования, представления (репрезентирования), хранения и воспроизведения информации.

Когнитивная наука представляют собой сегодня целое семейство дисциплин, объединенных единой проблематикой и сходными методологическими принципами. Ядро этой науки составляют когнитивная психология и компьютерные дисциплины (включая искусственный интеллект, теорию информации, теорию принятия решений и теоретическую информатику). К ним примыкают нейрофизиология, эпистемология, лингвистика и антропология (рис.1.1).

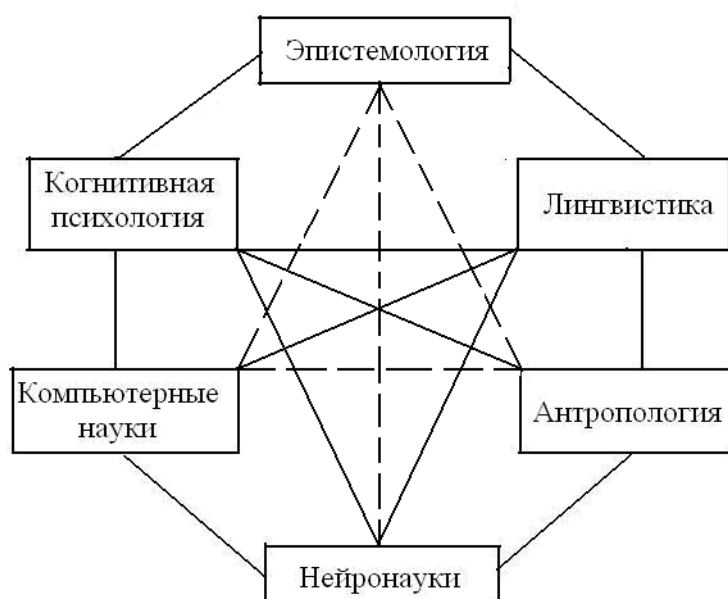


Рис.1.1. Схема взаимодействия научных дисциплин, составляющих ядро когнитивной науки

На этой схеме сильные связи внутри когнитивной науки изображены сплошными линиями, а слабые пунктирными. Особо следует отметить, что эти связи привели к формированию новых научных дисциплин, таких как психолингвистика, компьютерная лингвистика, нейрофилософия.

Итак, мы определили, что когнитивные науки представляют собой междисциплинарный синтез наук, связанных единой проблематикой. Сегодня наряду с понятием «междисциплинарность» Interdisciplinarity используются понятия «полидисциплинарность» multidisciplinary, «трансдисциплинарность» transdisciplinarity, имеющие свою смысловую нагруженность. Полидисциплинарность трактуется как характеристика исследования, когда какой-либо феномен изучается одновременно с разных сторон несколькими научными дисциплинами, сохраняющими при этом свой суверенитет, специфический понятийный словарь. Феномен трансдисциплинарности обозначает ко-

ординацию знаний не только в области фундаментальных исследований, но и интеграцию прикладного знания. Междисциплинарность Interdisciplinarity означает кооперацию различных наук в понимании какого-либо явления через циркуляцию общих понятий, формирование интегральных исследовательских программ.

Главная особенность и новация когнитивных наук в исследовании познания состоит в междисциплинарном диалоге, порождающем общую почву у философии науки, нейронаук, теории информации, лингвистики, психологии. Актуальность проблематики когнитивных исследований определяется и особенностями развития современного общества. Такое объединение становится возможным в современных условиях шестого технологического уклада (the sixth technological order), который предусматривает наряду с развитием нанотехнологий (nanotechnology) интенсивное развитие когнитивных наук. Этот этап общественного развития характеризуется прежде всего тем, что на смену информационному обществу приходит общество, основанное на знании, и человечество сегодня уже обладает такой мощной базой знаний, такой технологической силой, что неадекватное их применение может привести к очень серьезным последствиям. Наука постепенно интегрируется в организованную по новым принципам систему взаимодействия науки и технологии. Этот феномен обозначается термином технонаука, главная черта которой социально-практическая ориентированность. Отметим, что когнитивные модели и методологические подходы широко распространились в науке вообще, стали неотъемлемыми инструментами профессионалов в различных областях, причем не только на исследовательском, но и на практическом уровне. Без них уже сложно представить современные инженерные науки, теорию управления, медицину, педагогику, социологию, политологию, экологию.

Современный этап развития когнитивной науки называют нейросетевым или коннекционистским ввиду того, что на протяжении многих лет основной парадигмой в математическом моделировании мыслительных и поведенческих процессов является коннекционизм — подход, в котором модель представляет собой сложную сеть из связанных между собой относительно простых элементов. Наиболее распространенная, хотя не единственная, форма коннекционизма — искусственные нейронные сети, в которые объединены формальные нейроны.

1.5. Модель формального нейрона и сетевые модели мозга

Модель формального нейрона и нейронной сети впервые была предложена У. Маккалоком и У. Питтсом (McCulloch, Pitts 1943).

На представленном ниже рисунке 1.2 (слева) представлена модель биологического нейрона. Он состоит из ядра (тела нейрона), двух видов нервных волокон - аксонов, передающих нервные импульсы и принимающих их дендритов, а также синапсов, влияющих на силу сигнала. Нейрон получает импульсы от аксонов других нейронов через дендриты и при этом сила импуль-

са меняется в зависимости от типа синапса. Если суммарный импульс превышает некоторый порог, то нейрон возбуждается, формирует свой собственный импульс и передает его дальше по аксону. Мозг человека содержит около 10^{11} нейронов, каждый из которых связан с $10^3 - 10^4$ другими нейронами.

Когда человек получает новую информацию, то в отдельном участке мозга веса некоторых синапсов меняются и, соответственно, меняется поведение нейронов мозга. Таким образом, при решении какой-нибудь конкретной задачи, в мозгу задействуются соответствующие нейроны, возбуждаемые синапсами, подстроенными под поиск решения. Чем чаще человек сталкивается с задачами одного класса, тем более устойчивыми становятся веса синапсов и меньше времени требуется для поиска решения. Математическая формализация биологического нейрона была предложена МакКаллоком и Питтсом в середине 50-х годов прошлого века. Модель искусственного нейрона задается в виде скалярной функции векторного аргумента. На рисунке 1.2 (справа) представлена модель нейрона с тремя входами (дендритами), синапсы которых имеют веса w_1 , w_2 и w_3 . Пусть поступающие к синапсам импульсы имеют силу x_1 , x_2 и x_3 . Тогда к нейрону поступает суммарный импульс с силой $x = x_1 w_1 + x_2 w_2 + x_3 w_3$.

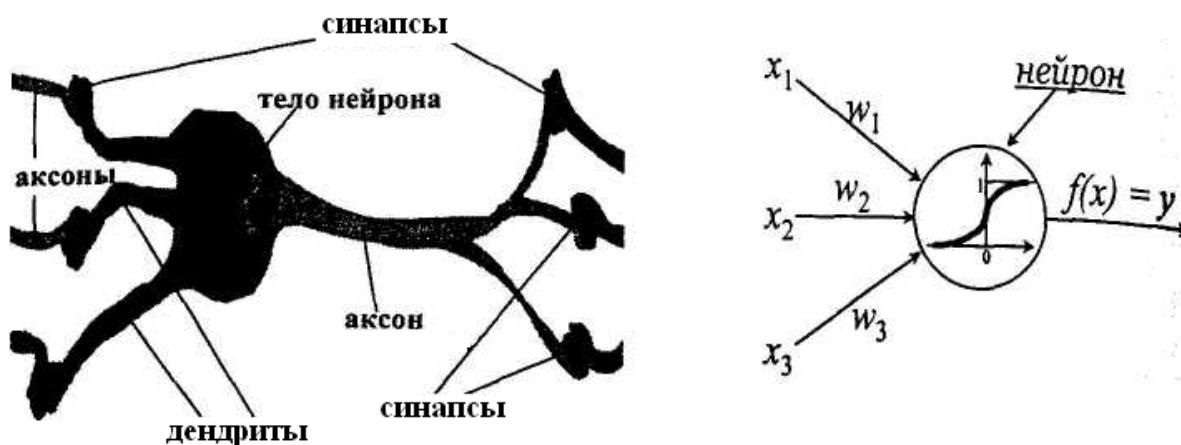


Рис. 1.2. Модели биологического (слева) и искусственного (справа) нейрона

Выше уже говорилось, что если суммарный импульс превышает некоторый порог, то тогда нейрон преобразует его с помощью некоторой передаточной (активационной) функции $y = f(x)$.

Например, на начальной стадии моделирования биологических нейронных сетей применялись пороговые функции:

$$f(x) = \begin{cases} 1 & \text{if } \delta \geq 0 \\ -1 & \text{if } \delta < 0 \end{cases}$$

$$f(x) = \begin{cases} 1 & \text{if } \delta > 1 \\ -1 & \text{if } \delta < -1 \\ x & \text{if } |\delta| \leq 1 \end{cases}$$

В качестве альтернативы применяется функция гиперболического тангенса

$$f(x) = th\left(\frac{\alpha x}{2}\right) = \frac{1 - e^{-\alpha x}}{1 + e^{-\alpha x}} > 0$$

Существуют и другие функции активации нейронов, на практике, как правило, чаще всего используется логистическая функция или сигмоид вида

$$f(x) = \frac{1}{1 + e^{-\beta x}} > 0.$$

Эта функция обладает свойством усиливать слабые сигналы, которые соответствуют тем областям аргумента, где сигмоид имеет пологий наклон. Выходное значение сигмоида лежит в интервале (0;1), а область чувствительности для входов чуть шире интервала (-1;1).

В течение последнего десятилетия появились принципиально новые сетевые модели мозга. Их возникновение и взрывное развитие обусловлены сразу двумя факторами: появлением высокочувствительной регистрирующей техники, позволяющей получать большие качественные наборы данных, и появлением мощных компьютеров, способных эти данные обрабатывать. Оказалось, что сразу во многих биологических и социальных системах структура связей между их элементами описывается сложными сетями со сходными свойствами. Сети мозга не стали исключением. Два взаимно дополняющих направления теоретико-графовых исследований сетей мозга получили названия «structural and functional connectomics» (Bullmore, Sporns 2009, Baronchelli et al 2013) [52,41].

Исследование познания сейчас не сводится к тому, что происходит в мозгу, а включает постоянное взаимодействие организма и его окружения. Когнитивная система рассматривается как включающая в себя мозг, тело, внешнее окружение. Сознание не отождествляется с мозгом, а когнитивные процессы понимаются не как изолированные процессы внутри носителя, а как результат взаимодействия системы и среды. Все чаще исследователи приходят к необходимости анализа коллективных познавательных процессов, предполагающих взаимодействие нескольких познающих агентов как между собой, так и с природным и культурным окружением. Согласно коннекционистской модели в основании функционирования нейронных сетей мозга лежит не абстрактное логическое мышление, а распознавание паттернов. Как отмечают известные теоретики когнитивной науки «мышление протекает в рамках синтезированных паттернов, а не логики, и поэтому в своем действии оно всегда может выходить за пределы синтаксических или механических отношений» (Edelman, Tononi 2001, p.152) [57:152]. В этой связи перед высшим образованием стоит задача разработки комплексного подхода, который позволил бы перевести на новый качественный уровень междисциплинарные исследования, включающие гуманитарные, естественные и точные науки. Однако в настоящее время когнитивные исследования настолько расширили

свое проблемное поле, что сейчас правильнее говорить именно о когнитивном подходе: имеются в виду исследования самых разных предметностей, в том числе и решение традиционных для определенной науки проблем, но методами, учитывающими когнитивные аспекты, в которые включаются процессы восприятия, мышления, познания, понимания и объяснения. В силу такой фокусировки на когнитивной сфере это подход с необходимостью *антропологический* – и это первая причина, по которой мы считаем целесообразным именно когнитивный подход сделать методологическим основанием новой антропологической образовательной программы. Вторая причина, как уже отмечалось, – *междисциплинарность* когнитивных исследований. Очевидно, что изучение когнитивной сферы не может ограничиваться рамками одной дисциплины. С самого начала своего возникновения когнитивная наука стала устанавливать контакты между несколькими дисциплинами одновременно. Привлекая для решения своих проблем специалистов в разных областях знания, когнитивная наука специфическим образом стала объединять, с одной стороны, старые традиционные фундаментальные науки – математику, лингвистику, психологию и философию, с другой – подключать к себе новые и параллельно с нею развивающиеся науки и теории – теорию информации, разные методы математического моделирования, компьютерную науку, нейронауки. Когнитивный подход применяется в искусственном интеллекте (AI), исследованиях индивидуальных психических процессов, исследованиях языка, реального дискурса и реальной коммуникации, в изучении «культур» и «культуры», социума, истории – на наш взгляд, очевидна необходимость *интеграции* когнитивных исследований в этих областях. Такая интеграция является «сверхзадачей» нашей образовательной программы. Безусловно, ее осуществление невозможно без поддержки серьезной исследовательской программой, т.к. названная задача интеграции является на данный момент не только не решенной, но по большому счету еще не поставленной, что во многом определяется дисциплинарными границами.

1.6. Нейронные сети при взаимодействии полушарий мозга в процессе анализа и запоминания поступающей информации

Переходя с уровня формального нейрона на уровень работы нейронных сетей в головном мозге необходимым становится разобраться с механизмов взаимодействия нейронных сетей полушарий мозга в процессе обработки поступающей информации через мозолистое тело.

Гипотезу организации мозговой деятельности, предложенная А. Р. Лурия и Э. Д. Симерницкая (Лурия, Симерницкая, 1975; Симерницкая, 1978), предполагает что психологическая активность человека управляется интегративным взаимодействием обоих полушарий мозга и функции каждого из полушарий различны: произвольное запоминание контролируется левым (доминантным), а произвольное — правым (субдоминантным) полушарием [27]. По сведениям Dimond, Beaumont (1974) на начальных этапах обработки информации оба полушария

функционируют одновременно и относительно независимо и только на более поздних стадиях этого процесса они координируют и интегрируют совместную активность [54,55].

Следовательно, интегративное межполушарное взаимодействие является общей характеристикой обработки информации полушариями мозга при более высоких уровнях ее обработки.

Интегративное взаимодействие полушарий мозга рассматривается в процессах внимания (Ellenberg, Sperry, 1980), вербальных заданий (Beaton, 1979), креативной деятельности (McCallum et al., 1979; Rubinstein, 1981) [56,76,42].

При анализе Jones (1982) возможных моделей взаимодействия полушарий головного мозга были выдвинуты следующие: 1) **статистическая суммация**, предполагающая независимое функционирование полушарий; 2) **избыточность**, где решение конкретного экспериментального задания выполняется только более специализированным полушарием; 3) **полная зависимость**, когда принятие решения является средней производной от активности обоих полушарий; 4) **интеграция**, при которой процессы принятия решения левым и правым полушарием приводят к результирующей векторов от каждого полушария в объединенном лево-правом пространстве; 5) **корреляция**, где решение задания левым и правым полушарием мозга является статистически зависимым. Jones выявил, что наиболее валидной при решении заданий по одновременному восприятию букв левым и правым полушарием мозга является модель корреляции и пришел к выводу, что оба полушария функционируют как целостная интегративная система в процессе идентификации букв [60,61].

При этом, как отмечают в своих работах, в гипотезах межполушарного интегративного взаимодействия открытым остается вопрос о том, с помощью каких механизмов осуществляются интеграция, координация и контроль результатов обработки информации левым и правым полушарием на уровне целого мозга (см. Marshall, 1981 и Allen, 1983) [63].

Одним из ответов на этот вопрос является гипотеза о пространственно-временном интегративном взаимодействии полушарий мозга в процессе восприятия и обработки зрительной информации [Костандов, Генкина, 1975; Костандов и др., 1977; Костандов, 1983]. Авторы утверждают, что правое полушарие быстрее, чем левое, обрабатывает поступающую сенсорную информацию, что обеспечивает последовательность стадий сложного нервно-психического процесса зрительного восприятия: процесс начинается со зрительно-пространственного анализа физических признаков раздражителя (вербального или невербального), который осуществляется преимущественно в правом полушарии; затем результаты анализа передаются в левое полушарие, где происходит уже высший корковый анализ и синтез раздражителя, оценка его семантических свойств [Костандов, 1983] [22].

Таким образом, обмен сенсорной информацией между полушариями является необходимым атрибутом в интегративной деятельности мозга и нам необходимо прояснить вопрос: С помощью каких механизмов осуществляется обмен межполушарной информацией?.

Согласно проведенных Trevarthen (1968) и Berlucchi et al. (1979) исследований по изучению эффектов нарушения целостности церебральных комиссур, выявилось что информация низкого порядка, отражающая сенсорные и физические характеристики стимулов (яркость, световой поток, контурность, расположение, движение) поступает в оба полушария через подкорковые пути, даже если предъявление стимулов ограничено полуполем зрения, а информация более высокого порядка (напр. текстура изображения сложных стимулов) поступает в основном в полушарие, противоположное стимулируемому полю зрения [45,82]. При этом исследования Berlucchi (1981), Seagraves, Rosenquist, (1982) выявили , что информация высокого уровня передается в другое полушарие через мозолистое тело, которое связывает ассоциативные области коры с соответствующими областями противоположного полушария [75,44]. Из этого вытекает, что, пока информационный сигнал достигает мозолистого тела, он существенным образом трансформируется геникуло-стриарной системой, включая первичную зрительную кору (Berlucchi, 1981; Le Pore, Guillemot,. 1982) [44,62].

В научной литературе рассматривается несколько гипотез комиссуральной передачи: передача строго локальной информации низкого уровня, из которой воспринимающее полушарие создает образ (Milner, Lines, 1982); передача через церебральные комиссуры строго модально-специфической и высокого уровня информации (Moscovitch, 1979; 1983); передача высокоабстрактной или концептуальной информации, не содержащей модально-специфических качеств, присутствующих на входе (Berlucchi et al., 1971) [65,68,43]. Большинство исследований по анатомии, электрофизиологии и поведению указывают на передачу через мозолистое тело информации высокого уровня, хотя в литературе дискутируются и другие возможности (Marzi, 1986) [64].

В дальнейшем, Moscovitch (1976) при изучении вербальных функций левого полушария, пришел к выводу о наличии или отсутствия одностороннего каллозального торможения с левого полушария на правое при полушарных поражениях, агенезии мозолистого тела, «расщепленном» мозге. В свою очередь, Gorballis и Morgan (1978) выдвинули гипотезу о доминировании левого полушария по речи и праворукости вследствие торможения левым полушарием гомологических участков коры правого полушария в процессе онтогенеза .

Эта же концепция одностороннего торможения с левого полушария на правое утверждается в исследовании Rapanicolas (1980), где при решении семантических задач на обнаружение слов, принадлежащих к одной семантической категории, выявлен феномен «билатеральной дивергенции», при котором изменения средней амплитуды полушарных вызванных

потенциалов разнонаправлены. Rapaićolau полагает, что выявленный феномен свидетельствует в пользу активного, специфически связанного с обработкой лингвистических сигналов торможения левым полушарием гомологичных областей правого полушария. Изменения в доминантных областях левого полушария происходят с целью максимализации обработки релевантной информации, т. е. вербального материала при помощи механизмов церебральной специализации по речи [72].

В свою очередь Bogen [1969] утверждает, что если левое полушарие тормозит правое в процессе анализа вербальных сигналов, то торможение в обратном направлении — с правого полушария на левое — должно осуществляться при анализе невербальных стимулов, что и подтверждается при исследованиях восприятия тактильных анализаторов или эмоционального распознавания лиц [47,48, 77,81].

Таким образом, двунаправленное межполушарное торможение (правого полушария левым при решении вербальных заданий, а левого полушария правым при анализе невербального материала) можно рассматривать как реципрокное торможение более специализированным полушарием в обработке предъявляемого стимульного материала менее специализированного полушария.

В исследованиях Rastatter et al. (1987) реципрокного межполушарного торможения по особенностям восприятия испытуемыми конкретных, абстрактных и бессмысленных слов при их предъявлении в левое и правое поля зрения, выявилось что левое полушарие преобладает в условиях восприятия как абстрактных, так и конкретных слов, однако при этом наблюдалась более быстрая обработка первых. А правое полушарие также обладает способностью к переработке лингвистической информации, но более эффективно при анализе конкретных слов, что, по всей видимости, связано с наглядно-образным мышлением [73].

Следует отметить работы Н. Кука (Cook, 1984), где основываясь на данных о нейроанатомии и нейрофизиологии мозолистого тела, использует несколько позиций, необходимых для построения выдвинутой гипотезы: колончатая организация неокортекса; преимущественно гомотопические каллозальные соединения — не менее двух на одну колонку; моносинаптическое или дисинаптическое [Innocenti et al., 1972] каллозальное торможение колончатой активности; доминирование левого полушария в обработке лингвистического материала (семантический анализ); ипсилатеральное окружающее торможение между кортикальными колонками; билатеральные симметричные подкорковые механизмы возбуждения и внимания. Кроме того, используются данные, полученные на больных с унилатеральными церебральными поражениями, об участии правого полушария в контекстуальном анализе речевой информации [Warner et al., 1981].

Согласно гипотезе автора, при поступлении в мозг вербальной информации билатерально активируется кора посредством подкорковых механизмов «внимания». Вслед за этим включаются два различных

физиологических процесса: во-первых, окружающее ипсилатеральное торможение, связанное с активацией нейронов речевых зон левого полушария; во-вторых, контрлатеральное гомотопическое каллозальное торможение симметричных нейронов правого полушария, сопровождающееся активацией окружающих «контекстуальных» нейронов. Другими словами, анализ речевой информации включает унилатеральную активацию «речевых» нейронов левого полушария и сопровождается торможением окружающих нейронов с одновременным гомотопическим «фотографически негативным» каллозальным торможением нейронов в контрлатеральном фокусе внимания, в котором осуществляется контекстуальный анализ.

Также в исследованиях показано, что восприятие вербальной информации в большей степени подвержено воздействиям при ее предъявлении в левое полушарие [Костандов и др., 1977, 1983; Polich, 1978; Hellige, Webster, 1979; Riss, 1984] [21,23,59,74].

Moscovitch [1979, 1983] приходит к выводу, что периферические процессы в системах обоих полушарий не различаются в возникновении преимущества левого полушария в обработке вербальной информации, что связано с тем уровнем, на котором действует центральная маскировка. Принимая гипотезу, что последняя обусловлена взаимодействием физической и тонической систем [Breitmeyer, Ganz, 1976], конвергирующих преимущественно в 18-м и 19-м полях престриарной коры, он считает структурным локусом, в котором впервые появляется межполушарная асимметрия, престриарную кору либо стык ее с задневисочной. В данной связи весь процесс анализа зрительной информации Moscovitch разделяет на два принципиальных этапа: на первом изображение описывается в терминах его физических характеристик, таких как яркость, цвет, наличие контраста, контур; на втором — в терминах конфигурационных и категориальных свойств при сложном семантическом анализе с вовлечением центральных (корковых) механизмов. Согласно Moscovitch, межполушарные различия возникают только на втором из этапов [66,67,68,69].

Вероятно, что различные точки зрения на механизмы взаимодействия полушарий мозга характеризуют единый процесс, обеспечивающий оптимальный баланс специфических для каждого полушария нейрофизиологических и нейропсихологических механизмов в целостной работе мозга при переработке поступающей информации. Поэтому, как считает В. М. Мосидзе [1982], при анализе интегративной деятельности мозга обязательно следует принимать во внимание и горизонтальное, транскомиссуральное взаимодействие полушарий.

1.7. Память в процессе межполушарного взаимодействия и социальный контекст мышления

На процесс понимания и сохранения ледов памяти влияет множество социальных установок, регулирующих поведение на основе норм морали,

традиций, законов, инструкций и т. д. В школе Д. П. Узнадзе (1961) получены многочисленные данные о том, что переработка информации на подсознательном уровне формирует установки, которые без субъективного осознания включаются и в поведение человека и в его способ усваивать информацию и воспроизводить воспроизводить ее. Так, в исследованиях Г. В. Абуладзе (1985) показано, что создание предварительной эмоциональной установки облегчает обучение [1,37].

Подсознательное воспроизведение следа памяти наглядно продемонстрировано в опытах Э. А. Костандова (1983, 1987), где для испытуемых ситуация, связанная со словами, обозначающая эмоционально волнующих лиц ближайшего окружения, воспроизводилась более точно или интерпретировалась на основании этих слов [20].

В свою очередь, в опытах Э. А. Костандова и Ю. Л. Арзуманова (1974) была доказана возможность выработки условной связи на неосознаваемые сигналы неэмоционального содержания. Тем доказано, что в мозг может входить неосознанная информация, не обязательно эмоционально окрашенная [19].

Опыт Bradshaw [1974] показывает, что на значение, смысл слова, на семантическую интерпретацию слова может оказывать мощное давление след памяти, информации, воспринимаемой подсознательно [49,50,51]. Также подсознательная память влияет не только на семантическое истолкование слова, но и на принадлежность к общей категории, эмоциональную окраску, рифму. Тем самым мы можем констатировать влияние социального опыта личности и ее социального контекста на преработку информации в процессе понимания и на объем и форму ее воспроизведения.

Думаем ли мы с помощью подсознательной памяти?

Рекомбинация следов памяти, по мнению П. В. Симонова (1987), может быть неосознанной, и только лишь последующий с помощью сознания «жесткий» отбор позволяет выделить реакцию, которая -способствует удовлетворению наиболее важной в данный момент потребности [31].

Следовательно, как считает А. М. Иваницкий (1987), новая ассоциация следов памяти может осуществляться на неосознаваемом уровне, ибо она в данный момент не привязана к определенному сенсорному сигналу. Он полагает, что их перевод в сферу сознания происходит лишь при действии сенсорного стимула, связанного с этими памятливыми следами той или иной ассоциацией [11].

А как происходит осознание входящей в мозг информации?

Безусловно, сознание, связанное с вербализацией информации, локализуется в левом полушарии. Но способности изолированного правого полушария у лиц с «расщепленным» мозгом понимать устные инструкции, текст с пропущенными словами, читать тактильно представленные слова, т. е. обладать творческими способностями возможна только при наличии участия и правого полушария [Sperry, 1986]. Р. Сперри подчеркивает, что

особенно трудно отрицать «сознательность» правого полушария в решении новых задач [78,79,80]..

Гипотеза, предложенная А. М. Иваницким (1987), утверждает, что на уровень сознания выходят не процессы промежуточной переработки информации, а конечный результат. То есть, когда в проекционную кору (куда из внешней среды поступал начальный сигнал о физических параметрах стимула), возвращается возбуждение из центров эмоций и мотиваций, оценивающих значимость сигнала, - это означает, что сигнал осознается и подкреплен сведениями, извлеченными из памяти [8,9,10,11].

А что мы видим при многократном повторении сигнала, при латентном торможении, когда по сути сигнал уже не несет никакой дополнительной информации? Он уже не значим для организма. Мы видим, что одна из основных причин наличия латентного торможения — отсутствие условного вызванного потенциала в проекционной зоне коры мозга. Сигнал потерял значимость, и информация об ее оценке уже не возвращается из эмоциогенных центров в проекционные зоны коры — сигнал может стать неосознаваемым.

В механизме выделения сигналов, условий, определяющих последующее воспроизведение информации, динамику полушарной активности и межполушарного взаимодействия для увеличения эффективности обработки информации в доминантном полушарии, активно участвует интерференционное торможение. Информационный шум для каждого человека свой. Поэтому интерференционное торможение участвует в создании адекватного, но субъективного отражения внешнего мира.

Может ли быть интерференционное торможение осознаваемым? Наверное нет, так как процесс обработки информации может не осознаваться. Промежуточные стадии обработки информации не выходят на уровень сознания [Иваницкий, 1987]. Часто шахматисты не могут ни осознать, ни воспроизвести процесс принятия решения об определенном ходе в шахматной партии. Вероятно, это происходит как с участием сознания, так и без него (Костандов, 1983, 1987).

Торможение само не создает потока информации. Поэтому если для осознания необходим возврат возбуждения из подкорковых центров эмоций и мотиваций, оценивающих значимость стимула, в проекционную область коры [Иваницкий, 1987], то, несомненно, тормозные импульсы подобного потока создать не могут. Следовательно, анализируя интерференционное торможение, мы внедряемся в процесс и подсознательного.

В современной литературе бытует представление, что творческий акт — это в основном интуитивное мышление, работа правого полушария, а критический анализ — левого.

Интуитивным мышлением, вероятно, обладают оба полушария. Бессознательное — это не просто бессловесное. Скорее всего, сознательное и подсознательное зависят от возможности воспроизведения следа памяти. Не исключено, что мозг может оперировать невоспроизведенными следами

памяти, строить логические схемы еще до осознания их. Это запас информации, который пользуется мозг, не спрашивая нас, не требуя проверки правильности этих построений.

Мозг получает информацию не только, когда он осознает ее, но и когда не осознает факта получения сигналов из внешнего мира. А раз информация получена, то она может быть и использована для построения, предложений, гипотез, схем поведения. Могут возникнуть определенные решения на основании информации без явного ее осознания, проявляется творчество с неосознанным использованием подсознательной памяти.

1.8. Инструментарий для моделирования мыслительных процессов

Во многом инструментарий для моделирования мыслительных процессов определяется исследованиями в области компьютерных наук и, прежде всего, искусственного интеллекта.

Рассмотрим кратко современное состояние дел в области создания искусственного интеллекта. Хотя ситуация здесь быстро изменяется и термин «современное» может претерпеть определенное изменение.

Термин искусственный интеллект (Artificial Intelligence) был предложен А. Тьюрингом, который сформулировал свой знаменитый тест, определяющий способность машины мыслить [7]. Однако сейчас под ИИ понимают не робота, способного пройти тест Тьюринга, а целое направление информатики.

Приведем основные направления развития ИИ, получившие признание научного сообщества и уже зарекомендовавшие себя:

1. **Нейронные сети** – наиболее популярный аппарат в области ИИ, который может быть применен в любой ситуации, где есть связь между входными и выходными переменными. Математически доказано [4], что любая непрерывная функция может быть равномерно приближена функциями, вычисляемыми нейронными сетями, если функция активации нейрона дважды непрерывно дифференцируема. Идея нейронных сетей появилась в процессе исследований в области искусственного интеллекта и основывается на биологической модели нервных систем.

Поскольку при решении реальных задач приходится иметь дело с различными значениями, то для подачи данных на вход сети используются алгоритмы шкалирования данных (к примеру, алгоритм минимакса). Такие алгоритмы, используемые на этапе предварительной обработки данных, называются пре-процессированием, а на этапе заключительной обработки – пост-процессированием.

Существует множество различных алгоритмов обучения нейронных сетей, однако наиболее часто используется алгоритм обратного распространения ошибки (error back propagation), входящий в группу алгоритмов «обучения с учителем». Этот итеративный градиентный алгоритм обучения используется с целью минимизации среднеквадратичного отклонения текущих от требуемых выходов многослойных сетей с последовательными связями. При этом сигналы ошибки от выходов нейронной сети распространяются к ее

входам, т.е. в направлении, обратном прямому распространению сигналов, с целью соответствующей подстройки весов синапсов. Таким образом, ошибки нейронной сети служат для оценки производных функции ошибок по отношению к регулируемым весам.

Подробное описание алгоритма обратного распространения ошибки приводится в [4,6].

2. Генетические алгоритмы (ГА) – это последовательность управляющих действий и операций, моделирующих эволюционные процессы на основе аналогов механизмов генетического наследования и естественного отбора, подчерпнутых из биологии. Из определения уже ясно, что это направление берет свое начало из теории эволюции, согласно которой каждый биологический вид непрерывно развивается, чтобы наилучшим образом приспособиться к окружающей среде. Путем естественного отбора природа решает задачу оптимизации, в результате чего выживают только более приспособленные особи. Глубокая аналогия с биологией, точнее с генетикой, что составляет суть междисциплинарного подхода, прослеживается уже при использовании определений. Используя биологическую терминологию можно представить задачу поиска экстремума функции многих переменных следующим образом:

Популяция – это конечное множество особей.

Особи, входящие в популяцию, в ГА представляются хромосомами, с закодированным в них множеством параметров задачи, т.е. решений, которые иначе называются точками в пространстве поиска (*search points*).

Хромосомы (другие названия цепочки или кодовые последовательности) – это упорядоченные последовательности генов.

Ген (также называемый свойством, знаком или детектором) – это атомарный элемент генотипа, в частности хромосомы.

Генотип или структура – это набор хромосом данной особи. Отсюда особями популяции могут быть генотипы либо единичные хромосомы. Во многих случаях генотип состоит из одной хромосомы.

Фенотип – это набор значений соответствующих данному генотипу, т.е. декодированная структура или множество параметров задачи (решение, точка пространства поиска).

Аппель – это значение конкретного гена, также определяемое как значение свойства или вариант свойства.

Локус или позиция указывает место размещения данного гена в хромосоме (цепочке).

Важнейшим понятием в ГА считается функция приспособленности (*fitness function*), иначе называемая функцией оценки. Она позволяет оценить степень приспособленности конкретных особей в популяции и выбрать из них наиболее приспособленные (т.е. имеющие наибольшие значения функции приспособленности) в соответствии с эволюционным принципом выживания «сильнейших». В задачах оптимизации функция приспособленности, как правило, максимизируется и называется целевой функцией. В задачах минимизации функция приспособленности преобразуется и проблема сводится к максимизации.

В биологии каждая особь состоит из клеток, содержащих в себе набор молекул ДНК. При размножении происходит взаимодействие ДНК особей, в результате чего образуется ДНК потомка. Существует три основных способа взаимодействия:

Кроссовер (или скрещивание) – операция, при которой две хромосомы обмениваются частями.

Мутация – случайное изменение хромосомы (изменение состояния одного из генов на противоположное).

Инверсия – изменение порядка генов в хромосоме (аргументе функции) путем циклической перестановки.

В ГА чаще используются первые два способа взаимодействия хромосом. Последовательность действий ГА выглядит следующим образом:

Шаг 1. создание начальной популяции, т.е. присвоение аргументам целевой функции случайных значений;

Шаг 2. вычисление значения целевой функции, в соответствии со значениями аргументов, заданных на первом шаге;

Шаг 3. преобразование аргументов функции в двоичный формат;

Шаг 4. применение операций скрещивания и мутации для всего набора хромосом (популяции). На этом шаге количество особей в популяции возрастает;

Шаг 5. *селекция* популяции – формирование новой популяции из старой, путем отбора новых хромосом и удаления старых, после чего старая популяция вымирает;

Шаг 6. обратное преобразование аргументов функции в десятичный формат;

Шаг 7. расчет целевой функции и проверка ее значений со значениями, полученными в предыдущем цикле вычислений. Если оно стало больше (в случае поиска максимума функции), то такой набор хромосом запоминается;

Шаг 8. если значение целевой функции раз от разу не может превысить экстремального значения, полученного на одном из шагов итераций, то экстремальное значение найдено, а в противном случае – переход к шагу 3.

Сравнивая ГА с другими способами решения задач оптимизации – переборным и локально-градиентным, можно отметить, что ГА вобрала в себя лучшие стороны обоих подходов. С одной стороны этот алгоритм гарантирует нахождение глобального максимума или минимума (в отличие от градиентного метода), а с другой – экстремум находится за разумное время (в отличие от метода перебора).

К генетическим алгоритмам примыкают **эволюционные алгоритмы**. Главное сходство между ними заключается в том, что оба метода используют популяции потенциальных решений и реализуют принцип селекции и преобразования наиболее приспособленных особей.

Однако между ними есть серьезные отличия. Первое различие заключается в способе представления особей: эволюционные стратегии оперируют векторами действительных чисел, тогда как ГА – двоичными векторами.

Второе различие между эволюционными стратегиями и ГА кроется в организации процесса селекции. Третье различие между ними касается последовательности выполнения процедур селекции и рекомбинации (т. е. изменения генов в результате применения генетических операторов). При реализации эволюционных стратегий вначале производится рекомбинация, а потом селекция. В случае выполнения ГА эта последовательность инвертируется. Наконец, последнее различие между эволюционными стратегиями и ГА заключается в том, что параметры ГА (такие как вероятности скрещивания и мутации) остаются постоянными на протяжении всего процесса эволюции, тогда как при реализации эволюционных стратегий эти параметры подвергаются непрерывным изменениям. Иными словами, происходит так называемая самоадаптация параметров.

3. Нечеткая логика (fuzzy logic) – направление, предложенное профессором Калифорнийского университета Л. Заде, сочетающее в себе подходы математической логики и теории вероятностей. В нечеткой логике, в отличие от обычной, высказывания бывают не только истинными или ложными, что позволяет учитывать неопределенности при моделировании ИИ. Для решения практических задач в этой области, качественные переменные описываются некоторой функцией распределения, после чего они уже используются как точные (например, с помощью нечеткой логики можно более точно определить понятие величины дохода человека – «маленький», «средний», «большой», «очень большой»). Согласно знаменитой теореме FAT (Fuzzy Approximation Theorem), доказанной В. Kosko, «любая математическая система может быть аппроксимирована системой, основанной на нечеткой логике».

Изложение основ нечеткой логики заняло бы слишком много места, поэтому для более детального изучения этого направления можно порекомендовать монографию [6], в которой приводится фундаментальное изложение теории нечетких множеств.

4. Экспертные системы (ЭС), создание которых традиционно считается классическим занятием специалиста по ИИ. Под ЭС понимают систему (чаще всего воплощенную в виде компьютерной программы), основанную на знаниях экспертов, помогающую специалисту при принятии решений. В каждой области человеческой деятельности существуют знания, которые трудно формализовать математическими формулами, что и обусловило появление ЭС, а сама задача получения знаний выделилась в новое направление *инженерии знаний* (четкая формулировка знаний эксперта-специалиста и внесение их в базу знаний компьютера).

Для ответа на поставленные пользователем вопросы требуется система извлечения ответов, называемая машиной логического вывода или интерпретатором. В качестве такой системы, компанией PDC был предложен особый инструмент в программировании приложений ИИ – декларативный язык программирования Visual Prolog (или язык ПРОграммирования ЛОГики), работа которого основана на исчислении предикатов первого порядка. Visual Prolog

язык декларативный, что отличает его от традиционных процедурных языков типа C и Basic. В процедурных языках программист должен четко прописать пошаговый алгоритм решения задачи, а в декларативном языке нужно предоставить только описание задачи и основные правила для ее решения.

Когнитивные модели и методологические подходы широко распространились в науке вообще, стали неотъемлемыми инструментами профессионалов в различных областях, причем не только на исследовательском, но и на практическом уровне. Без них уже сложно представить современную инженерию, социологию, политологию, экономику, теорию управления, медицину, историю и педагогику (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Схема взаимодействия когнитивной науки с другими научными дисциплинами

Литература

1. Абуладзе Г. В, Влияние предварительной эмоциогенной нагрузки на формирование долгосрочной памяти II Современные проблемы физиологии нервной и мышечной систем.— Тбилиси; Изд-во Тбил. ун-та, 1985. С. 6.
2. Андерсен Д. Когнитивная психология.- М., 2002.
3. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. В 2-х тт. М. 2006, Академия, ИЦ
4. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М., 1982.
5. Воронин В.М. Психология и педагогика. Изд-во УрГУПС, 2014, 512с.
6. Воронин В.М., Санникова Е.Г., Наседкина З.А. Психологические проблемы речевого общения в системе «человек – ЭВМ». 2-е изд. Екатеринбург: УрГУПС, 2012. – 164 с.
7. Дубровский Д.И. Когнитивная наука и НБИК-конвергенция. // Тезисы докладов пятой международной конференции по когнитивной науке. Калининград, 2012. с.147-148.
8. Иваницкий А. М. Мозговые механизмы оценки сигналов,— М.: Наука, 1976,— 156 с.

9. Иваницкий А. М. Психическая деятельность и организация мозговых процессов // Вестн. АМН СССР, - 1987,— № 8,— С. 14—20.
10. Иваницкий А. М., Курницкан И. В., Собутка С. Электрические реактивные потенциалы на события, имеющие положительную и отрицательную эмоциональную окраску // ЖВНД,— 1985.- Т. 35, № 3,— С. 413—419.
11. Иваницкий А. М., Стрелец В. Б., Корсаков И. А. Информационные процессы мозга и психическая деятельность.— М.: Наука, 1984,— 164 с,
12. Костандов Э. А. Асимметрия зрительного восприятия и взаимодействие больших полушарий головного мозга человека // Функциональная асимметрия и адаптация человека.— М.: Медицина, 1976,— С. 151—153.
13. Костандов Э. А. Асимметрия зрительного восприятия и межполушарное взаимодействие // Физиология, человека.— 1978а.— Т. 4, № 1,— С. 3—16.
14. Костандов Э. А. Восприятие и эмоции.— М.: Медицина, 1977.— 248 с.
15. Костандов Э. А. Сознание и вызванная электрическая активность коры больших полушарий // ЖВНД,— 1978б,— Т. 28, № 6,— С. 1151—1159.
16. Костандов Э. А. Соотношение физиологического и психического в высшей нервной деятельности человека // Вестн. АМН СССР,— 1987,- № 8.— С. 20-28.
17. Костандов Э. А. Функциональная асимметрия полушарий мозга и неосознаваемое восприятие.— М.: Наука, 1983.— 172 с.
18. Костандов Э. А. Функциональная асимметрия полушарий при восприятии осознаваемых и неосознаваемых эмоциональных раздражителей // Физиология человека.— 1981.— Т. 7, № 3,— С. 426.
19. Костандов Э. А., Арзуманов Ю. Л. Вызванные потенциалы коры человека на эмоциональные зрительные стимулы // Докл. АН СССР.— 1971,- Т. 199, № 2,— С. 246-249.
20. Костандов Э. А., Арзуманов Ю. Л. Вызванные корковые потенциалы на эмоциональные неосознаваемые слова // ЖВНД.— 1974.— Т. 24, № 3,— С. 465—472.
21. Костандов Э. А., Гавриленко Т. Ф., Арзуманов Ю. Л. Межполушарные функциональные отношения при образовании временной связи у человека // ЖВНД,— 1980.— Т. 30, № 5,— С. 899—907.
22. Костандов Э. А., Генкина О. А. Межполушарное взаимодействие у человека при восприятии зрительных стимулов // ЖВНД,— 1975,— Т. 25, № 5,— С. 899—907.
23. Костандов Э. А., Иващенко О. И., Ражнова Т. Н. О полушарной латерализации зрительно-пространственной функции у человека // ЖВНД.— 1985.- Т. 35, № 6,— С. 1030—1038.
24. Костандов Э. А., Рещикова Т. Н., Шостакович Т. С., Генкина О. А. Асимметрия зрительного восприятия // ЖВНД.— 1977,— Т. 11, № 3— С. 545-552.
25. Круглов В.В., Борисов В.В. Искусственные нейронные сети. Теория и практика. М., Горячая линия-Телеком. 2002.

26. Лекторский В.А. Философия, искусственный интеллект и когнитивная наука // Искусственный интеллект, М. 2006 с. 16
27. Лурия А. Р., Симерникая Э. Г. О функциональном взаимодействии полушарий головного мозга в организации вербально-мнестических функций // Физиология человека.— 1975— Т. 1, № 3— С. 411—417.
28. Мльгочпок Р. Ю. Память и адаптация. — Новосибирск: Наука, Сиб. отд-нис, 1979,— 192 с.
29. Рутковский Д., Пилинский М., Рутковский Л. Нейронные сети, генетические алгоритмы и нечеткие системы. М., Горячая линия-Телеком. 2008.
30. Симонов П. В. Что такое эмоция?— М.: Наука, 1966.— 93 с,
31. Симонов П. В. Мотивированный мозг.— М.: Наука, 1987.— 269 с.
32. Симонов П. В. Теория отражения и психофизиология эмоций.— М.: Наука, 1970.— 41 с.
33. Симонов П. В. Условные реакции эмоционального резонанса у крыс // Нейрофизиологический подход к анализу внутривидового поведения.— М.: Наука, 1976.— С. 6—26.
34. Симонов П. В. Эмоциональный мозг.— М.: Наука, 1981.— 213 с.
35. Симонов П. В., Ершов П. М. Темперамент, характер, личность.— М.: Наука, 1984,— 161 с.
36. Солсо Р. Когнитивная психология. М., 2006.
37. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии установки.— Тбилиси: Мецниереба, 1961.— 210 с.
38. Узнадзе Д. П. Психологические исследования.— Тбилиси: Мецниереба, 1966.— 451 с,
39. Чернявская О.Д., Никитин А.П., Рожило Я.А. // Тезисы докладов пятой международной конференции по когнитивной науке. Калининград, 2012. с.695-696.
40. Чернявская О.Д., Никитин А.П., Чернявский Д.С. Концепция интуитивного и логического в нейрокомпьютинге // Биофизика, 2009. т.54, №6. с.1103
41. Baronchelli, A., Ferrer-i-Cancho, R., Pastor-Satorras, R., Chater, N., Christiansen, M.H. Networks in Cognitive Science // Trends in Cognitive Sciences. July 2013, Vol. 17, No. 7
42. Beaton A. A. Hemisphere function and dual task performance Neuropsychologia. — 1979,— Vol. 17, N 6,— P. 629—635,
43. Benton A. L. The neuropsychology of facial recognition // Amer. Psychol.— 1980,— Vol. 35,- P. 176-186.
44. Berlucchi G. Recent advances in the analysis of the neural substrate of interhemispheric communication // Brain mechanisms and perceptual awareness.— N. Y., 1981,— P. 133—152.
45. Berluechi G., Heron W., Hyman R. et al. Simple reaction times of ipsilateral and contralateral hand to lateralized visual stimuli // Brain.— 1971,— Vol. 94, pt. III.— P. 419—430.
46. Boden M. The Philosophy of Cognitive Scienc. In: Philosophy at the New Millenium. Cambridge, 2001, pp. 209-226

47. Bogen J. E., Bogen G. M. Hemispheric specialization and cerebral duality // *Behav. and Brain Sci.*— 1983,— Vol. 3, N 5,— P. 517—520.

48. Bogen J. E., Vogel P. J. Cerebral commissurotomy in man: preliminary case report // *Bull. Los Angeles Neurol. Soc.*— 1962.— Vol. 27.— P. 169-172.

49. Bradshaw J. L. Peripherally presented and unreported words may bias the perceived meaning of a centrally fixated homograph // *J. exper. Psychol.*— 1974.— Vol. 103,— P. 1200—1202.

50. Bradshaw J. L. Right hemisphere language: familial and non familial sinistrals. cognitive deficit and writing hand position in sinistrals, and the concrete-abstract, imageable-nonimageable dimensions in word recognition: A review of interrelated issues // *Brain and Lang.*— 1980,— Vol. 10,— P. 172—188.

51. Bradshaw J. L., Nettleton N. C. The nature of hemispheric specialization in man // *Behav. and Brain Sci.*— 1981.— Vol. 4.— P. 51-59.

52. Bullmore, Sporns, 2009] Bullmore, E. Sporns, O. Complex brain networks: graph theoretical analysis of structural and functional systems // *Nature Reviews Neuroscience* 10, 186-198 (March 2009).

53. Clark A. Embodiment and the Philosophy of Mind // *Current Issues in Philosophy of Mind*. Cambridge, 1998,p.49

54. Dimond S. J., Beaumont J. G. On the nature of the interhemispheric effects of fatigue // *Acta psychol.*— 1972,— Vol. 36, N 6,— P. 443—449.

55. Dimond S.J., Beaumont J. G. Experimental studies of hemisphere function in the human brain // *Hemispheric function of the human brain.*— N. Y.: Halstead Press, 1974,— P. 48—88.

56. Ellenberg L., Sperry R. W. Lateralized division of attention in the commissurotomy and intact brain // *Neuropsychologia.*— 1980.— Vol. 18, N 4— P. 411—418.

57. G. Edelman, G. Tononi A Universe Of Consciousness: How Matter Becomes Imagination, 2001, p.289

58. Galin D. Lateral specialization and psychiatric issues: Speculations on development and the evolution of consciousness. Evolution and lateralization of the brain // *Ann. N. Y. Acad. Sci.*— 1977,— Vol. 299.— P. 397—411.

59. Hellige J. B., Webster R. Right hemisphere superiority for initial stages of letter processing // *Neuropsychologia.*— 1979.— Vol. 17, N 6,— P. 653-660.

60. Jones B. Sex and handedness as factors in visual-field organization for a categorization test // *J. Exp. Psychol.: Hum. Percept. Perform.*— 1980,— Vol. 6.— P. 494—500.

61. Jones B. The integrative action of the cerebral hemispheres // *Percept. and Psychophys.*— 1982,— Vol. 32,— N 5,— P. 423—433.

62. Le Pore F., Gillemot J. P. Visual receptive field properties of cells innervated through the corpus callosum // *Exp. Brain Res.*— 1982,— Vol. 46— P. 413—424.

63. Marshall J. C. Hemispheric specialization: What, how and why? // *Behav. Brain Sci.*— 1981 — Vol. 4, N 1,— P. 72—73.

64. Marzi C. A. Transfer of visual information after unilateral input to the brain // *Brain and Cognit.*— 1986— Vol. 5, N 2— P. 163-173.

65. Milner A. D., Lines Ch. R. Interhemispheric pathways in simple reaction time to lateralized light flash // *Neuropsychology*.— 1982— Vol. 20, N 2— P. 171—179.
66. Moscovitch M. Information processing and the cerebral hemispheres. *Handbook of behavioral neurobiology: Neuropsychology*.— N. Y.: Plenum Press, 1979.— Vol. 2,— P. 379—446.
67. Moscovitch M. Laterality and visual masking: Interhemispheric communication and the locus of perceptual asymmetries for words. // *Canad. J. Psychol.*— 1983.— Vol. 37, N 1,— P. 85—106.
68. Moscovitch M. On the representation of language in the right hemisphere of right-handed people // *Brain and Lang.*— 1976.— Vol. 3, N 1— P. 47—71.
69. Moscovitch M., Klein D. Material-specific perceptual interference for visual words and faces: Implication for models of capacity limitations, attention and laterality // *J. Exp. Psychol.: Hum. Percept. Perform.*— 1980,— Vol. 6, N 5,— P. 590—604.
70. Moscovitch M., Scullion D., Christie D. Early versus late stages of processing and their relation to functional hemispheric asymmetries in face recognition // *J. Exp. Psychol.: Hum. Percept. Perform.*— 1976.— Vol. 2, N 4,— P. 401—416.
71. Norman L.A. Twelve issues for cognitive science. *Cognitive science* 1980, 4, 1-32)
72. Papanicolaou A. C. Cerebral excitation profiles in language processing: The photic probe paradigm // *Brain and Lang.*— 1980.— Vol. 9, N 3,— P. 289—280.
73. Rastatter M., Dell C. W., McGuire R. A. Vocal reaction times to unilaterally presented concrete and abstract words: Towards a theory of differential right hemispheric semantic processing // *Cortex*.— 1987,— Vol. 23, N 1,— P. 135—142.
74. Riss W. Testing a theory of brain function by computer methods. III. Detecting cerebral asymmetry in normal adults // *Brain Behav. Evol.*— 1984,— Vol. 24, N 1.— P. 13—20.
75. Seagraves M. A., Rosenquist A. C. The afferent and efferent callosal connections of retinotopically defined areas in cat cortex // *J. Neurosci.*— 1982.—Vol. 2,— P. 1090—1107.
76. Sergent J., Bindra D. Differential hemispheric processing of faces: Methodological consideration and reinterpretation // *Psychol. Bull.*—1981,—Vol. 89.—P. 541—554.
77. Smith M. O., Chu J., Edmondston W. E. Cerebral lateralization of haptic perception: Interaction of responses to Braille and music reveals a functional basis // *Science*.— 1977.— Vol. 197,— P. 689-690.
78. Sperry R. W. Consciousness, personal identity and the divided brain // *Two hemispheres — one brain: Functions of the corpus callosum*. Liss Inc.— 1986,— P. 3—20.

79. Sperry R. W. Lateral specialization in the surgically separated hemispheres // The neurosciences: Third study program.— Cambridge, 1974,— p. 5—19.
80. Sperry R. W. Split-brain approach to learning problems // The Neuroscience.— N. Y., 1968,— P. 417—422.
81. Scoville M., Milner W. F. Difficulties with right hemispheric memory storage of emotional and non-emotional faces // Neuropsychologia.— 1977,— Vol. 15,— P. 757—768.
82. Trevarthen C. B. Two mechanisms of vision in primates // Psychol. Forsch.— 1968,— Vol. 31, N 2,— P. 299—337.

Глава 2. Анализ отечественных теорий понимания

2.1. Понятие понимания. Понимание как процесс.

Проблема понимания является предметом исследования многих наук, каждая из которых стремится дать определение этому понятию под углом зрения своей специфики. Единого общенаучного определения понимания пока не сложилось. В толковых словарях сущность понимания раскрывается как способность осмыслить, постигать содержание, смысл, значение чего-либо (понимание чужой речи, произведений искусства, мыслей, правил, доказательств); как раскрытие и воспроизведение смыслового содержания предмета через осознание связей и отношений между предметами или явлениями, ясное "видение" причинно-следственных связей (понимание законов природы, мотивов поведения); как то или иное толкование через раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности (толкование исторических событий, явлений и т.п.). Множество определений понятия "понимание", встречающееся в научной (чаще всего в философской) литературе, в большей или меньшей степени или повторяют, или несколько конкретизируют словарные определения. Приведем некоторые из этих определений.

"Понимание - осознание связей между предметами реального мира в их обобщенном и опосредствованном отражении".

"Понимание - способность дать словесный эквивалент, способность передать содержание своими словами, способность правильно провести рассуждение, т.е. способность прилагать к изменяющейся действительности уже имеющиеся знания о ситуациях или объектах".

"Понимание есть упрощение мысли, переложение ее, если так можно выразиться, на другой язык".

"Понимание - непрерывный процесс переакцентировки смыслов".

"Понимание - процедура осмысления, выявления и реконструкции смысла".

"Понимание - процедура реконструкции вопросов, на которые отвечает наличное знание".

"Понимание в любом его проявлении, рассматриваемое со стороны его процесса, есть интеграция, дифференциация, сравнение данных об объекте понимания и личностных знаний, добытых в процессе опыта".

"Понимание- отображение текста на тексте и его переоценка в новом контексте".

Американский исследователь Ирвин Дж. Ли обозначил семь основных значений термина «понимание» :

Понимание означает умение следовать избранному направлению: Х познакомился с ж/д расписанием. Он понял его, если после знакомства сумел правильно выбрать нужный ему поезд.

Понимание есть способ прогнозировать. Y высказал некоторое намерение, а X предположил те действия, которые последуют вслед за этим. Если действия Y по реализации своего намерения совпадают с предложением, высказанным X, то это значит, что X понимает Y.

Понимание означает способность дать словесный эквивалент. Если Х предал своими словами то, что высказал Y, а Y подтвердил верность изложения, то значит, что Х понял Y.

Понимание характеризует согласование программ деятельности. Х понимает Y, если они достигают согласованности, когда нужно действовать.

Понимание означает способность решить проблему. Х понимает проблему, если он может осилить последовательность действий, приводящих к ее решению.

Х и Y могут быть различного мнения относительно определенного предмета, они могут спорить по поводу него, но обязательной предпосылкой спора должно быть единство языка, к которому прибегают участники дискуссии. Как бы различны не были защищаемые ими позиции, они должны хорошо понимать друг друга.

Наконец **«понимание означает реализованную способность правильно провести рассуждение, способность прилагать к изменяющимся явлениям действительности уже имеющиеся знания о ситуациях или объектах»** [Методологический анализ историко-философского знания. – Киев, 1984. С.87-88.]

По словам А.А. Брудного, человек понимает структуру функционального целого, если, не имея перед собой элементы структуры и не имея инструкции по сборке, способен это целое собрать так, что оно начинает функционировать. [4:68-169].

2.2. Понимание, мышление, знание

Понимание и знание

П. Ланжевен утверждал, что «понимание ценнее знания». Имеющееся в такой формулировке противопоставление понимания и знания предопределено их смешением, а затем нередкой подменой понимания знанием как в науке, так и в учебном процессе. Часто можно услышать, что цель науки – знание. Образовательные стандарты, в св. Между тем, действительно «понимание выше знания». Убедиться в этом можно лишь рассмотрев знание и понимание в их сопоставлении. Для этого как нельзя лучше подходят рассуждения В.В. Розанова в его книге «О понимании» относительно природы и происхождения знания и понимания. (В. В. Розанов, 2006)

По В. В. Розанову, знание и понимание различаются и по природе и по происхождению. Знание «ограничивается простым сознанием, что объект его существует». Понимание включает в себе сознание, что то, что существует, и не может существовать. Знание поверхностно, оно ограничивается внешними признаками существующего и наружными формами происходящего – теми признаками и формами, которые доступны органам чувств. Понимание раскрывает то, что лежит под этими внешними признаками и что производит эти признаки. Достигается понимание внутренней природы и строения существующего. Для знания все случайно и необходимо; для второго все необходимо и понятно.

Само происхождение знания и понимания тоже различно. Знание образуется в человеке потому, что он одарен органами чувств – его разум при этом

остается пассивным. А так как органы чувств у всех людей одинаковы, то и знания всем им доступны в одинаковой степени. Понимание образуется при активном участии человеческого разума. А так как разум не одинаков у людей, то и понимание свойственно им в разной степени.

Наконец, в развитии знания и понимания лежит резкое и глубокое различие: первое увеличивается через простое механическое прибавление одних знаний к другим, но только в понимании они соединяются. Знание происходит по причине, а понимание образуется с целью.

Чтобы доказать справедливость ою очередь, тоже ориентированы на приобретения того же знания

своих утверждений, В. В. Розанов проводит параллель между двумя истинами, из которых одна представляет собой знание, а другая понимание, причем предмет их один и тот же:

А) «Явление теплоты сопровождается расширением тел».

1. В этом утверждении мы имеем указание на два явления, из которых одно следует за другим, но почему это так, и что именно происходит при этом в телах, это остается неизвестным, а поэтому само явление – непонятным.

2. Знание есть простое сознание существования того, что мы видим: кроме утверждения существования двух явлений, о которых нам говорит зрение, в этом знании не заключено ничего, следовательно, оно есть простое отражение существующего в сознании.

3. Знание ограничивается внешними признаками и формами явления, непосредственно наблюдаемыми. В данном случае в знании указывается на существование двух явлений: на изменение температуры тел и на изменение из объема – оба эти явления наружны и доступны непосредственному наблюдению.

4. Знание поверхностно: выражая внешнюю сторону явления, оно не раскрывает внутреннего процесса.

5. Знание отрывочно: в нем мы имеем два явления, и они ни с чем связаны, не связаны даже между собой.

6. Знание таково, что составляющее предмет его является случайным по происхождению.

7. Знание образовано при участии органов чувств и без участия разума: что тела, нагреваясь, увеличиваются, мы знаем потому, что видим это, притом только поэтому.

8. Знание может быть увеличено, но не усовершенствовано.

9. Знание произошло по причине, но не образовано с целью: оно явилось в человеке потому, что его органы получили впечатление от нагревания и расширения, но в получении этого знания не участвовала никакая цель.

Б) «Теплота, с увеличением которой тела расширяются, есть молекулярное движение, происходящее в телах».

1. Понимание показывает: замеченное явление не может не существовать.

2. Понимание таково, что в нем содержится ответ на совокупность вопросов, которые могут быть предложены относительно его предмета: вопросы «почему?» и «как?» находят здесь свое разрешение. 1) нагреваясь, тела увеличиваются потому, что увеличивается расстояние между их частями; 2) нагревание и увеличение тела есть усиление колебаний молекул, составляющих эти тела.

3. Понимание раскрывает то, что лежит под внешними признаками и формами наблюдаемых явлений в скрытом процессе. И действительно: внешний признак явления – нагревание тела и расширение тела. Но под этим признаком, процессом скрывается молекулярное движение. Не зная этого, невозможно понять и объяснить наблюдаемое явление.

4. Понимание цельно: оно связывает наблюдаемые явления в одно неразрывное целое. Знания составляют звенья разорванной цепи. Понимание есть восстановление разорванной цепи.

5. Понимание обязано своим происхождением не внешним чувствам, а разуму. Действительно: ни существование молекул, ни их движение не доступны для органов чувств.

Таким образом, приведенные В.В. Розановым различия между знанием и пониманием позволяют констатировать: понимание «захватывает» большую, чем знание, целостность реальности, «задевает» более глубинные, чем знание, пласты реальности: известно, что в любом сообщении имеются два слоя – «поверхностный», с очевидным содержанием, и «глубинный», имеющий неявное содержание, а поэтому постигаемый только пониманием. В достижении понимания разум принимает деятельное участие, а при получении знания ум является простым приемником внешних импульсов, зеркалом, отражающим и удерживающим мимоидущие впечатления. Эти обстоятельства, несомненно, делают понимание выше, значительнее, ценнее знания. Понимание отличается от знания, прежде всего, тем, что представляет собой осмысление знания, действия с ним, это «включение новых знаний в прошлый опыт субъекта» [Знаков В.В., 1998]. Авторы многих работ по когнитивной психологии отмечают, что простого наличия знаний недостаточно для понимания: важно, чтобы знания актуализировались во время понимания.

Понимание и мышление

Далее мы приведем два списка способностей характеризующих интеллект человека. По мнению Никерсона, Перкинса и Смита (Nickerson, Perkins and Smith 1985), список способностей, которые, как они считают, характеризуют интеллект человека выглядит следующим образом:

♦ *Способность классифицировать паттерны.* Все люди с нормальным интеллектом способны разделять неидентичные стимулы на классы. Эта способность фундаментальна для мышления и языка, поскольку слова вообще означают категории информации: например, телефон означает широкий класс объектов, используемых для дальней электронной связи.

♦ *Способность к адаптивному изменению поведения — к научению.* Многие теоретики считают адаптацию к своему окружению наиболее важной приметой человеческого интеллекта.

♦ *Способность к дедуктивному мышлению.* Как мы видели ранее, дедуктивное мышление — это вывод логических умозаключений из имеющихся посылок. Если при условии достоверности посылок "Все люди смертны" и "Сократ - человек", мы заключаем, что "Сократ - смертен", то мы проявляем способность к дедуктивному мышлению.

♦ *Способность к индуктивному мышлению* — к обобщениям. Способность к индуктивному мышлению предполагает, что человек выходит за пределы данной ему информации. Это требует от рассуждающего умения выводить из конкретных примеров правила и принципы.

♦ *Способность разрабатывать и использовать концептуальные модели.* Это означает, что у человека складывается некоторое представление о сущности этого мира, о том, как он устроен, и что мы используем эту модель для понимания и интерпретации событий. Никерсон и его коллеги приводят следующий пример: "Когда вы видите, как мяч закатывается под один край кушетки и затем появляется из-под другого, откуда вы знаете, что мяч, который выкатился,— тот же самый, что закатился? На самом деле вы не обладаете такой уверенностью, но ваша концептуальная модель мира вдет вас к такому выводу... Кроме того, окажись этот мяч при появлении другого цвета или размера, чем был, когда закатывался, вам бы пришлось заключить, что либо мяч, который вошел, и мяч, который вышел,— это не один и тот же мяч, либо под кушеткой происходит нечто странное." Из того, что мы "знаем", многое мы никогда не наблюдаем непосредственно, но выводим из нашего прошлого опыта с другими сходными объектами и событиями.

♦ *Способность понимать.* Вообще, способность к пониманию связана со способностью видеть отношения в задачах и оценивать значение этих отношений для решения задач. Оценка понимания — это одна из наиболее неуловимых проблем в изучении интеллекта [59].

По мнению известного отечественного ученого в области искусственного интеллекта В.К.Финна, список способностей (спорный с позиций когнитивной психологии, по мнению М.А. Холодной, поскольку многие традиционно «базовые» способности представлены как производные от других, некоторые проигнорированы, некоторые добавлены), которые характеризуют интеллект человека, выглядит следующим образом:

1) способность выделить существенное в наличных данных и знаниях и упорядочивать их (причем эта способность, по мнению автора — необходимый аспект интуиции);

2) способность к целеполаганию и планированию поведения — порождение последовательностей «цель — план — действие»;

3) способность к отбору знаний (посылок выводов релевантных цели рассуждения);

4) способность извлекать следствия из имеющихся фактов и знаний, т.е. способность к рассуждению, которое может содержать как правдоподобные выводы, используемые для выдвижения гипотез, так и достоверные выводы (следовательно, под рассуждением автор понимает последова-

тельности правдоподобных и достоверных выводов),

5) способность к аргументированному принятию решений, использующему упорядоченные знания (репрезентация знаний) и результаты рассуждений, соответствующие поставленной цели;

6) способность к рефлексии – оценке знаний и действий;

7) наличие познавательного любопытства, познающий субъект должен быть способен задавать вопрос «что такое» и искать на него ответ;

8) способность и потребность находить объяснение (не обязательно дедуктивное!) как ответ на вопрос «почему»;

9) способность к синтезу познавательных процедур, образующих эвристики решения задач и рассмотрения проблем, например, такой эвристикой является взаимодействие индукции аналогии и абдукции (с учетом фальсификации выдвигаемых гипотез посредством поиска контрпримеров) с последующим применением дедукции;

10) способность к обучению и использованию памяти;

11) способность к рационализации идей стремление и умение уточнять их как понятия;

12) способность к созданию целостной картины относительно предмета мышления, объединяющей знания, релевантные поставленной цели (т.е. формирование приближенной «теории» предметной области);

13) способность к адаптации в условиях изменения жизненных ситуаций и знаний, что означает коррекцию «теории» и поведения [57];

Как видим, именно способность к пониманию является в обеих классификациях важнейшей чертой человеческого интеллекта, поэтому далее рассмотрим как представлен этот феномен нашего мышления в современной психологии.

В современной психологии, как в отечественной, так и в зарубежной, устоялась точка зрения о том, что психологические механизмы понимания сводятся к решению мыслительной задачи. Однако исследование, проведенное В.В.Знаковым [27], вскрыло более сложные стороны взаимоотношений мышления и понимания.

Во-первых, существует форма интеллектуальной деятельности, основанная на актуализации прошлого опыта. Ее можно назвать **понимание – воспоминание**. Она протекает без мышления и основана на прошлых мыслительных операциях.

Во-вторых, в мыслительном процессе зачастую наблюдаются сложные диалектические отношения между мышлением и пониманием. Сначала присутствует проблемная ситуация, которую нужно разрешить. Здесь мы сталкиваемся с непониманием – антагонистом понимания. В процессе решения происходит понимание промежуточных результатов, но далеко не всех. Иными словами, в процессе мышления при разрешении той или иной проблемной ситуации в определенные моменты человек не всегда понимает все стороны объекта познания.

В-третьих, не существует какого-либо особого *процесса понимания* отличного от процесса мышления и нельзя также говорить о понимании как

особом виде мышления. Дело в том, что, несмотря на различную исходную направленность интеллектуальной активности человека при разрешении тех или иных проблемных ситуаций, его мыслительная деятельность осуществляется в одном общем направлении – направлении решения определенной мыслительной задачи.

Характерная особенность понимания как компонента мышления заключается в том, что в различных познавательных ситуациях, проявляются отличающиеся друг от друга *формы* понимания. Анализ научной литературы позволяет утверждать, что в индивидуальной деятельности наиболее значимым для формирования понимания являются три познавательные процедуры три вида мыслительных действий: *узнавание знакомого в новом материале; прогнозирование - выдвижение гипотез о прошлом или будущем объекта, ситуаций, которые необходимо понять; объединение элементов понимаемого в единое целое.*

Понимание-узнавание имеет место при решении многих технических задач, когда элементы распознавания служат основой понимания структуры целостного системы. После распознавания структуры человек начинает думать, как работает система, для чего она предназначена. Так, при общем ознакомлении с условием конструкторской задачи, для человека важно, прежде всего, понять общий смысл задачи, чтобы дать ей предварительную оценку и после первой попытки узнавания он решает знакома ему задача или нет.

Понимание-гипотеза в мышлении человека проявляется прежде всего в ситуациях, когда в явном виде представлены и события-предметы познания и обстоятельства их совершения, однако глубокое понимание этих ситуаций предполагает осознание человеком как причин вызвавших наступление событий, так и последствий, к которым они могут привести. Так, при решении конструкторских задач процесс понимания содержит в себе выдвижение гипотез, необходимых субъекту для понимания конкретных условий, в которых будет работать проектируемая система или изделие.

Понимание-объединение возникает в тех ситуациях, где для понимания человеку необходимо мысленно собрать все составляющие ситуации, объединить элементы понимания в единое целое. При этом неизвестным решаемой человеком задачи оказывается способ объединения отдельных частей фрагментов в целостную структуру.

Чтобы понять, что не существует *процесса понимания*, отличного от процесса мышления, как и нельзя также говорить о понимании как особом виде мышления проанализируем, какие виды умственных операций присутствуют в обозначенных выше трех формах понимания. К основным видам таких операций относятся *сравнение, анализ и синтез, абстракция и конкретизация, индукция и дедукция.*

В понимании-узнавании ведущей умственной операцией является сравнение. В понимании-гипотезе на первый план выступают операции анализа. а для понимания-объединения ведущей представляется операция синтеза.

Понимание и смысл

Бесспорно, что процесс понимания связан с раскрытием смысла объекта понимания. Таким образом, смысл есть не только спутник, но и продукт процесса понимания. Понять можно только то, что имеет смысл. Существует целая серия слов, характеризующих предметы (объекты), лишенные смысла (бессмыслица, абракадабра, за умь, бред, абсурд, нонсенс, нелепость). Следует заметить, однако, что бессмыслица, нонсенс и т.д. могут быть результатом субъективной оценки. Человек может объявить бессмыслицей то, что ему просто кажется недоступным пониманию.

Можно привести множество примеров из истории науки, когда объявляли нелепостью, бессмыслицей оказавшиеся впоследствии выдающимися открытия (например, общая и специальная теория относительности Эйнштейна, принципы неевклидовой геометрии Лобачевского).

Есть, разумеется, и объективно существующие нелепости, которые, в принципе, поняты быть не могут. Поэтому выявление наличия или отсутствия смысла в объекте понимания является важнейшим условием самой возможности понимания. Следовательно, смысл можно считать основополагающим понятием процедуры понимания.

Однако с толкованием самого понятия "смысл", к сожалению, существует обстоятельная неразбериха. Есть даже такое расхожее мнение, что понятие смысла разработано (исследовано) ничуть не лучше, чем понятие понимания. Вот как, к примеру, выглядит словарное толкование "смысла".

"Смысл- внутреннее содержание, значение чего-нибудь, постигаемое разумом, разумное основание". Итак, смысл - это значение, содержание. Смотрим, что такое значение и содержание.

"Значение - внутреннее содержание, смысл, то, что данный предмет обозначает".

"Содержание - то, что составляет сущность кого- или чего-нибудь". Ну а что же такое сущность?

"Сущность - внутренняя основа, содержание, смысл, суть чего-нибудь". Таким образом, круг замкнулся: "Смысл - это смысл" (Ожегов С.И. Словарь русского языка.-М.,1986).

Не лучшую ясность в понимание смысла вносят и различные научные определения этого понятия. Так, Е. К. Войшвилло определяет смысл следующим образом: *Смысл есть выраженная в самой структуре знака или ассоциированная с ним характеристика обозначаемых предметов, позволяющая отличить их от всех других предметов* [8]. По существу, имеется в виду совокупность свойств или признаков, которыми характеризуется предмет и по которым он выделяется из множества других предметов.

Для процесса понимания расплывчатость понятия "смысл" решающего значения не имеет. Мешает процессу понимания главным образом многозначность смысла. Смысл многозначен, прежде всего, по отношению к объектам понимания: смысл закона или правила представляет собой совсем не то, что, скажем, смысл картины или музыкального произведения, а смысл метафоры или аллегории не однозначен со смыслом поступка или поведения человека. Для понимания устных или письменных текстов большое значение имеет многозначность смысла отдельных слов или словосочетаний.

Понимание как мыслительный процесс

Теперь рассмотрим понимание с точки зрения отечественных психологов. В целом ряде работ мы находим соображения по поводу того, что такое понимание, его характеристики и критерии. Например, А.А. Брудный считает, что понимание это «.. узел, связывающий познание и общение воедино» [4:115]. Г.С. Костюк подчеркивает, что понимание «включает выделение основных элементов материала, «смысловых вех», и объединение их в единое целое ... Понимание всегда осуществляется на основе предыдущего опыта человека» [33:364]. Н.И. Жинкин определяет понимание как «перевод с натурального языка на внутренний» [17:60]. «Понимание как процесс, - пишет С.Л. Рубинштейн, - как психическая мыслительная деятельность - это дифференцировка, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализациях связей (синтез), образующих этот контекст» [51:118]. Из этого высказывания становится ясно, что в процесс понимания входят такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сравнение, обобщение и абстракция. Давайте рассмотрим этот процесс и его особенности более детально.

Начало процесса понимания - это возникновение проблемы. В теории мышления он может быть рассмотрен как процесс преобразования ситуации в проблемную ситуацию. «Возникновение вопросов - первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания», говорит С.Л. Рубинштейн [52]. М.И. Махмутов утверждает, что «мышление (понимание), как и любая другая деятельность человека, обусловлено его потребностями (мотивациями), наличие которых - основное условие возникновения мышления (понимания) и его развития» [43:106-107]. Эти утверждения подчеркивают тот факт, что без интереса, без желания что-либо сделать, без внутренней мотивации мыслительный процесс, понимание не может активизироваться. Процесс понимания как один из случаев мышления должен начинаться с того же этапа. Проблемная ситуация означает, что человек в ходе какой-либо деятельности натолкнулся, часто совсем неожиданно, на что-то непонятное, неизвестное, невиданное. По мнению А.М. Матюшкина, проблемная ситуация, составляя специфический вид взаимодействия субъекта и объекта, характеризует, прежде всего, определенное психологическое состояние субъекта, возникающее в ходе выполнения задания (в учебной деятельности), т.е. в общем случае подразумевается в «ходе выполнения деятельности». Это состояние требует открытия новых знаний о предмете, способах или условиях выполнения задания и совпадает при этом с процессом становления элементарных психических новообразований [42].

Таким образом, в ходе выполнения деятельности у человека может возникнуть потребность что-то прояснить для себя, что-то понять или объяснить происходящее (специфически-познавательные мотивы мышления). Ситуация может быть и другой, когда человек вынужден действовать в связи с необходимостью защитить свое здоровье, например, когда машина выезжает на пешеходный тротуар (неспецифические мотивы). Человек окружен массой неизвестных ему явлений, предметов факторов и свойств реального мира.

Очень часто он проходит мимо них и понимание не происходит. В то же время в целом ряде случаев человек проявляет любознательность, замечает проблему, пытается ее понять, найти ответ на вопрос.

С.Л. Рубинштейн объясняет это противоречие объективным отношением познания к бытию, его объекту. Он говорит, что проблемность вытекает из природы бытия, - бесконечности его определений и их всеобщей взаимосвязи. Мышление как опосредствованное познание, исходя из того, что дано как известное, стремится определять то, что дано как неизвестное. Это неизвестное в ходе мышления будет выступать как искомое. Нахождение искомого и есть понимание. Данное положение созвучно модели Грино [54].

Решение задач в модели Грино включает два основных этапа: построение когнитивной сети (или дерева), репрезентирующей задачу, и затем построение набора отношений, соединяющих сеть задачи с желаемой сетью, или сетью решения (Рис. 2.1).

Первая из этих операций (т.е. построение "когнитивного дерева") происходит в рабочей памяти. Удобным примером здесь является решение математической задачи. В этом случае структура, образованная в рабочей памяти, содержит организованный список переменных. Следующей операцией является построение сети связей между имеющимися переменными (закодированными теперь в структуре рабочей памяти) и желаемыми свойствами, составляющими решение этой задачи. Этот последний процесс осуществляется с целью модификации структуры, удерживаемой в рабочей памяти, и в нем участвует информация из семантической памяти. Здесь воспроизводится информация двух типов: информация о правилах и информация о связях.

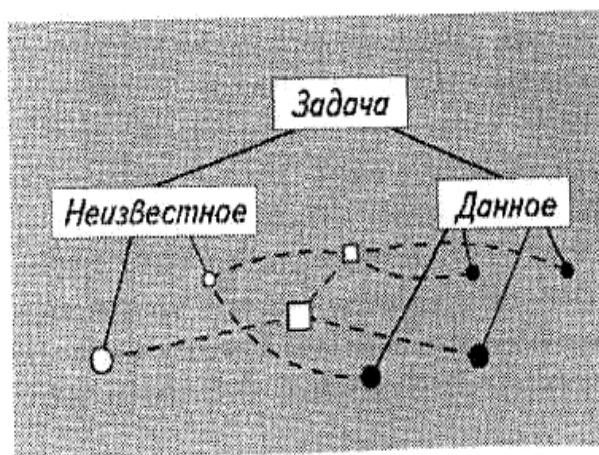


Рис. 14.6. Два этапа решения задач — когнитивная сеть (сплошные линии) и связующие отношения (штриховые линии). Адаптировано из: Grеено (1973).

Например, если в задаче требуется найти длину гипотенузы треугольника, один из углов которого равен 90° , можно воспроизвести теорему Пифагора (информация о правилах). Если это шахматная задача, ее решение едва ли удастся найти в семантической памяти, но у нас есть определенная информация о том, как фигуры связаны между собой. Эта информация (о связях) служит инструментом для изменения структуры рабочей памяти. Благодаря модели Грино, мы имеем в контексте современного информационного подхода концептуальные рамки, удобные для понимания когнитивных процессов, происходящих при решении задач.

Желание (мотивация) понять нечто - очень важное состояние, которое стремятся получить и определенным образом направить в обучении. Для этого, например, стремятся вызвать у студентов интерес к «известному в неизвестном» или «неизвестному в известном» [13]. Понимание - активный процесс. Воспринимая правило, закон, понятие, описательный текст и прочее, студент должен произвести самостоятельную работу по осмыслению материала: разобраться в структуре его элементов, уяснить их связь и последовательность и тому подобное. Как же происходит активный процесс понимания? Все попытки понять «понимание» обретают многообразные связи, отношения «самого» понимания к другим, более конкретным понятиям: понимание знания, понимание смысла, понимание текста, понимание доказательства теоремы, понимание «Другого», понимание бытия.

Во всех этих многообразных связях Т.Я. Квасюк [30] отмечает единое общее: предпонимание, собственно понимание в действии, самостоятельное осмысление материала и проверка правильности понимания. Эти четыре шага понимания важно использовать в педагогической практике и учебной деятельности студентов. Для того чтобы студенты усваивали новый материал лучше и успешно пользовались им в своей учебной деятельности, у них должен быть базовый уровень знаний. Он необходим для предпонимания любой проблемы. Это первый шаг в понимании. Затем следует проблемная ситуация и желание ее разрешить. Второй шаг. Самостоятельное осмысление и выдвижение гипотез решения проблемы является третьим шагом в понимании. Четвертый шаг - это проверка правильности решения проблемы или задачи.

От осознания проблемы мысль переходит к ее разрешению, т.е. к пониманию в действии, самостоятельному осмыслению с выдвижением гипотез решения и проверке правильности решения. Для проверки используются критерии понимания такие как: умение характеризовать словами то, что осмысливалось (при этом важна постановка разнообразных вопросов); умение пересказывать текст своими словами; переконструировать текст, передать его в более сжатом или развернутом виде и так далее. В ходе самой мыслительной деятельности во время повторного решения похожих задач происходит образование автоматизмов и определенных навыков мышления, что в свою очередь помогает процессу мышления и понимания. Существуют определенные операции мыслительного процесса, которые способствуют пониманию и решению проблемных ситуаций, а именно: сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщение. Этим операциям мыслительного процесса следует обучать студентов, предлагая им различные задания или тексты на анализ содержания, сравнение текстов и ситуаций, обобщение и выделение главной идеи, использование синтеза или составления целого из отдельных частей, абстракции или составления различных схем, чертежей и рисунков в зависимости от содержания текста. Все эти мыслительные операции, в свою очередь будут способствовать развитию восприятия, внимания, памяти, воображения.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме понимания, мы приходим к заключению, что в процессе обучения у

студентов наблюдаются такие виды мышления как практическое и теоретическое, абстрактное и конкретное, вертикальное и латеральное, творческое и критическое, интуитивное (наглядное). Все эти виды мышления применимы в процессе обучения. Они способствуют процессу понимания, который сам по себе тоже является мыслительным актом. Весь вопрос в том, какой вид мышления мы хотим развить у студентов. От этого будут зависеть формы заданий и упражнений для развития того или иного вида мышления,

2.3. Понимание и восприятие речи

Проблеме понимания речи посвящено труднообозримое количество исследований в герменевтике, психологии, психолингвистике, литературоведении, когнитивной науке, философии и других гуманитарных дисциплинах (А.А. Брудный, 1975; Л.С. Выготский, 1956, 1996; В.М.Воронин, 2011, 2016, 2017; В.Н. Дружинин, 2001; Н.И. Жинкин, 1956; А.А. Залевская, 2005; И.А. Зимняя, 2001; В.В. Знаков, 1986, 1998, 2005; А.А. Леонтьев, 2003; А.Р. Лурия, 1975; Н.А. Рубакин, 2006; А.А. Смирнов, 1966 и др.). Понимание является одним из самых сложных предметов психологического исследования, ввиду недостаточной разработанности методов исследования, трудности выбора в эксперименте индикаторов и критериев понимания, а также сложности самого феномена «понимание», отсутствии однозначного его определения. Безграничность «теории понимания» создает трудности при ее проецировании на сферу образования.

Понимание – это очень широкое понятие, не имеющее строго фиксированного содержания и объема. Часто оно отождествляется с познанием. В.П. Зинченко [26] указывает на некоторые наиболее важные значения слова «понимание»:

1. Способность осмыслять, постигать содержание, значение, смысл чего-нибудь.
2. То или иное толкование чего-нибудь (текста, поведения, сновидений и т.д.). В этом смысле возможно правильное и неправильное, глубокое и поверхностное, полное и неполное понимание.
3. Когнитивный процесс постижения содержания, смысла; этот процесс может быть успешным или безуспешным, самостоятельным или несамостоятельным, быстрым или медленным, произвольным и осознанным или же непроизвольным и интуитивным.

Проблема оценивания результатов понимания является в настоящее время еще более малоизученной. Многие исследователи отмечают, что до сих пор не выработаны научно обоснованные критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся по дисциплинам как общеобразовательного так профессионального цикла. Несмотря на появление систем оценивания, основанных на критериях правильного выполнения текстового задания (ЕГЭ и др.), массовая школьная, да и вузовская практика оценивания результатов понимания текста остается рутинной. Оценивание качества понимания как разновидность содержательной диагностики требует специального психолого-педагогического обеспечения.

Известен ряд различий между восприятием звучащей (слышимой) и письменной (видимой) речи. Так, в работе Ferreira & Anes (1996) [63: 324-335] отмечается, что при чтении можно контролировать темп поступления информации и имеются преимущества в отношении сегментации входного сигнала, но воспринимаемое со слуха сообщение богаче в том отношении, что оно сопровождается просодическими характеристиками (добавим — и наличием мимики, жестов, а также ситуации, во многом облегчающей понимание при общении лицом к лицу). Более подробно этот вопрос рассматривается в Lively et al. (1994) [64: 265-268], где процессы восприятия речи со слуха и при чтении анализируются как различающиеся по ряду параметров: пространственно-временной распределенности (письменный текст распределен в пространстве, а звучащий — во времени) и по параметрам устойчивости/вариативности, линейности/пересечения (в потоке речи фонемы могут "накладываться" одна на другую), а также легкости/трудности сегментации. Однако в данный момент для нас важно то, что *восприятие речи со слуха и при чтении подчиняется некоторым общим законам переработки информации, получаемой через различные сенсорные каналы.*

Различные теории восприятия акцентируют внимание на тех или иных особенностях этого сложного процесса. Так, гештальт-психология настаивает на целостности восприятия: отдельные части некоторой конфигурации приобретают свое значение в составе целого (*гештальта*). Ряд теорий признает наличие двух путей обработки воспринимаемого: *снизу* — *вверх* (т.е. от отдельных частей, признаков и т.п. к опознанию целого через их суммирование) и *сверху* — *вниз* (т.е. от распознавания целого к опознанию его компонентов). Имеются теории, фокусирующиеся на использовании *эталонов* (паттернов), т.е. внутренних структур (обобщенных, умственных), на основе которых происходит опознание воспринимаемого. Поскольку обязательное следование такой теории восприятия потребовало бы хранения в памяти огромного множества эталонов, конкурирующая теория настаивает на том, что восприятие — это высокоуровневая обработка информации, ей предшествует этап *анализа деталей*’, однако этим двум подходам к восприятию противостоит еще одна теория, постулирующая хранение в памяти не конкретных эталонов, а более абстрактных *прототипов*; с последними увязываются модель *центральной тенденции* (согласно ей прототип представляет собой среднее из всех экземпляров) и модель *частоты признаков* (в этом случае признается, что прототип отражает наиболее часто встречающееся сочетание признаков). Подробно эти теории рассматриваются, например, в работах [Величковский 1982, 2006; Воронин, 2014; Клацки 1978; Линдсей, Норман 1974; Солсо 1996; Хофман 1986; Sternberg 1996].

Исследования процессов понимания текста в нашей стране базируются на фундаментальных концепциях Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, на результатах многочисленных экспериментов, которые первоначально были обобщены и теоретически осмыслены в работах А.А. Смирнова, А.Н. Соколова, В.А. Артемова.

Утверждение, что восприятие и понимание речи образуют единый процесс, подчеркивается во многих работах отечественных исследователей речи (С. Л. Рубинштейн, В. А. Артемов, Н. И. Жинкин, А. Н. Соколов, Б. В. Беляев и др.). Наиболее полно и разносторонне концепция *смыслового восприятия как единого процесса взаимодействия восприятия и понимания* разработана в докторской диссертации и в публикациях И.А. Зимней. Так, например, В. А. Артемов с большой определенностью указывал, что человек воспринимает речь на основе ее понимания и понимает на основе ее восприятия [2]. Но, как отмечает И.А.Зимняя [22,23,24], само «понимание» рассматривается при этом не как результат осмысления, а только как процесс, так или иначе связанный с восприятием. Для нас же существенно разграничение процессуальной стороны установления смысловых связей в смысловом восприятии, которую называем осмыслением, и результативной его стороны, которая и есть понимание (непонимание). Таким образом, результатом слушания является, по сути, результат осмысления: понимание или непонимание, но это внутренний результат. Внешний результат — ответное высказывание слушателя или его реакция согласия-несогласия.

Продукт слушания — умозаключение, или цепь умозаключений, к которым пришел человек в результате слушания. Продукт может осознаваться, а может и не осознаваться человеком. Смысловое восприятие, как и любой другой процесс психического отражения, не планируется, ибо содержание слушания задается извне. Оно не структурируется слушающим, и характер протекания этого процесса произвольно не контролируется его сознанием. Таким образом, аналитико-синтетическая часть слушания как бы включает в себя и исполнительную часть этой деятельности, которая выражается в принятии решения на основе анализа и синтеза. Реализуется эта часть в продукте и результате. Все это позволяет говорить о слушании как о сложной, специфически человеческой внутренней деятельности. В. А. Артемов [2] отмечает, что восприятие и понимание речи проходят три взаимосвязанные ступени: первичный синтез полученных впечатлений, аналитическое рассмотрение их и завершающий вторичный синтез их в законченный образ. Если на первой ступени воспринимающий речь синтезирует возникающие у него слуховые, зрительные и двигательные ощущения, исходя из своего отношения к тому, что воспринимается, то на второй, аналитической, ступени происходит процесс сличения воспринимаемого сигнала с тем «предваряющим образом», который создается в памяти. Во всех психолингвистических исследованиях подчеркивается сложность и многоплановость процессов восприятия и понимания текста. Все ученые указывают на их тесную взаимосвязь, поэтому восприятие и понимание принято рассматривать как две стороны одного явления — сторону процессуальную и сторону результативную. «Восприятие и понимание — две стороны одного явления — сторона процессуальная и сторона результативная.» [24]

И. А. Зимняя выделяет три основных уровня восприятия речи. На уровне распознавания каждый входящий звуковой сигнал отдельно сличается с уже имеющимся в памяти реципиента эталоном. На уровне разборчивости учиты-

вается возможность сочетания двух стоящих рядом звуков. На следующем этапе происходит осмысление упорядоченных звукосочетаний (слов и цельных синтаксических структур), которое может иметь либо положительный, либо отрицательный результат. Положительным результатом процесса осмысления и является понимание. Поэтому восприятие речи принято называть смысловым восприятием. В этой связи отметим, что отечественная психолингвистика (ПЛ) испытала на себе воздействие смен общенаучных метафор (парадигм), "революций" и т.п., тем не менее она с самого начала шла своим путем — путем теории речевой деятельности, в рамках которой всегда ставилась задача изучения особенностей *смыслового* восприятия текста, а популярная ныне идея "ментальных моделей" как средства репрезентации смысла воспринимаемого сообщения [Johnson-Laird 1983.] была еще в 20-е гг. предвосхищена работами Н.А. Рубакина о читательской "проекции текста" [Сорокин 1985; 1993; Залевская 1988а]. Кратко остановимся на основных положениях некоторых работ по этой проблематике, а затем — на феномене проекции текста и на изучении его в отечественной ПЛ.

<Восприятие текста – это процесс и итог речемыслительной деятельности человека. Восприятие текста происходит на нескольких уровнях: поначалу читатель принимает знаковую форму текста, потом переходит к уровню понимания смысла высказывания, от него – к уровню восприятия текста как целостной структуры.>

<При этом для адекватного восприятия принципиально важны: на поверхностном уровне – контекст в самом широком смысле этого слова; на глубинном уровне – общий фонд знаний автора и реципиента.>

<То есть реципиенту нужно уметь понять его как знаковую упорядоченность смыслов, соотнести текст с реальностью, со своими знаниями и представлениями о реальности.> [6:206-207]

<При первом знакомстве с текстом с целью успешной ориентировки в нём реципиент использует различные опоры. Воспринимая текст на незнакомом ему иностранном или даже искусственном языке, он сразу же пытается увидеть в нём какие-то значимые части, ориентируясь по пробелам между словами, знакам препинания, повторяющимся элементам высказывания или элементам отдельных слов.> (О.С.Зорькина 2003: 205, 207)

<Восприятие одного и того же текста – вариативно. Это объясняется, на наш взгляд, несколькими психологическими причинами. В первую очередь сюда следует отнести проявления мотивационной, когнитивной и эмоциональной сфер личности: те потребности, мотивы и цели, которые побудили человека обратиться к данному тексту; эмоциональный настрой в момент восприятия текста; степень концентрации внимания на воспринимаемой информации и т. д.> (О.С.Зорькина 2003) [28: 205, 207]

Уровень восприятия текста как целостной структуры – осмысление.

<В результате осмысления текста у индивида должна образоваться проекция этого текста. Проекцию текста определяют как "продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста". По мнению

Т.М.Дридзе, реципиент адекватно интерпретирует текст только в том случае, если основная идея текста истолкована адекватно замыслу автора, то есть проекции текстов автора и читателя максимально приближены друг к другу.>

<Осмысление может иметь либо положительный, либо отрицательный результат. Положительным результатом процесса осмысления и является понимание.>

<«Понимание-расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно речевым потоком; – это процесс превращения фактического содержания воспринимаемой речи в стоящий за ней смысл.»>

<Процесс понимания начинается с поисков общего смысла сообщения, с выдвижения гипотез и лишь потом переходит на более низкие уровни – сенсорные (распознавание звуков), лексический (восприятие отдельных слов) и синтаксический (восприятие смысла отдельных предложений). То есть реальный процесс понимания текста не совпадает с тем порядком, в котором поступает информация. Поэтому адекватное осмысление сообщения может иметь место только тогда, когда между указанными уровнями осуществляется обратная связь, когда "все уровни взаимообуславливаются и взаимоконтролируются".> (А.Леонтьев 2007) [38: 84- 97]

Под *проекцией текста* понимается ментальное образование (концепт текста, смысл текста как цельность/целостность), продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста. Ю.А. Сорокин говорит также о "совокупности психических и когнитивных образов", "наборов когнитивных и эмоциональных²", на которые в основном ориентируется реципиент текста [55: 2]. С этой точки зрения Ю.А. Сорокин считает необходимым исследовать триаду "*автор — реципиент — текст*" [55]. В отличие от этого в работе [Залевская 1996] предлагается рассматривать систему из пяти составляющих: *автор — авторская проекция текста — тело текста — реципиент — проекция текста у реципиента* [21].

Обратим внимание на то, что в отечественных работах говорится именно о сочетании и *взаимодействии когнитивной и эмоциональной сфер человека* или, еще точнее — о *неразрывности перцептивно-когнитивно-аффективной переработки* всего воспринимаемого активным и пристрастным субъектом соответствующей деятельности.

Также в них указывается, что только одна из этих составляющих (тело текста) является константной, поскольку даже автор, физически оставаясь одним и тем же лицом, может тем не менее по-иному воспринимать и осмысливать свой собственный текст (например, расставлять в нем разные смысловые акценты, ибо текущий опыт, мыслительная деятельность, многочисленные неосознаваемые процессы и общение постоянно воздействуют на субъекта, вследствие чего он не идентичен самому себе в разные моменты времени).

Понятие проекции текста соотнесимо с *образом содержания текста* у А.А. Леонтьева [38:142], подчеркивающего принципиальную динамичность,

процессуальность, предметность понимания и трактующего понимание текста как процесс перевода смысла текста в любую другую форму его закрепления [38: 141], которая является не итогом понимания, а лишь способом опредмечивания процессов понимания [38: 142]. К числу форм "закрепления" смысла текста А.А. Леонтьев относит пересказ той же мысли другими словами, перевод на другой язык, смысловую компрессию текста, построение образа предмета или ситуации, формирование личностно-смысловых образований, эмоциональной оценки события, выработку алгоритма операций, предписываемых текстом [38: 141-142].

А.А. Леонтьев подчеркивает также, что образ содержания текста связан с предметностью особого рода: "мы оперируем с самого начала с тем, что стоит *за текстом*" [38: 142]. В этой связи полезно вспомнить о том, на что в свое время указывал Н.И. Жинкин: мы думаем не о словах, а о действительности (см. подробнее [17]). Выше также говорилось о постоянном взаимодействии языковых и энциклопедических знаний человека, его постоянном "выходе" на картину мира как обязательную основу, вне которой понимание и взаимопонимание попросту невозможны.

Среди работ, связанных с исследованием проекции текста и моделированием процессов понимания текста прежде всего следует выделить диссертационное исследование Н.В. Рафиковой [Рафикова 1994]. Целью его явилось изучение особенностей структурного строения семантического поля художественного текста, определяющих вариативность понимания текста читателями, что проявляется через индивидуальные проекции текста. При этом учитывались как вариативные, так и инвариантные характеристики структурной организации текста и его элементного состава, а поле текста трактуется как потенциальная величина — совокупность всех возможных читательских проекций в определенный период времени.

Экспериментальное исследование Н.В. Рафиковой показало, что структура семантического поля текста организована по принципу *ядро — периферия*, между ними располагается так называемая *маргинальная* (промежуточная, пограничная по отношению к основным составляющим поля) зона элементов, которые в разных читательских проекциях могут входить в ядро или периферию этих проекций. С маргинальной зоной увязываются вариативные характеристики текста: чем она шире, тем больше вариантов индивидуальных проекций может быть связано с одним и тем же телом текста. Каждый текст обладает некоторой инвариантной структурой, своеобразным *структурным прототипом*, который во взаимодействии с опорными элементами понимания обеспечивает сохранение тождества текста при его восприятии разными реципиентами. Один и тот же текст способен стимулировать формирование разных структурных типов читательских проекций в зависимости от того, какой смысловой элемент занимает центральную ядерную позицию, определяющую угол зрения индивида на воспринимаемый текст. Развитие проекции текста происходит неравномерно, вариативные и инвариантные тенденции преобладают на разных этапах понимания текста, что можно описать с помощью *модели маятника*. Н.В. Рафиковой рассматриваются также

опорные элементы понимания, особенности реализации прогностической функции слова, роль тема-рематических отношений при построении читательской проекции и т.д. [Рафикова 1995; 1996; 1997].

2.4. Подходы к определению уровней понимания

Говоря о сущности понимания, нельзя не затронуть вопрос об уровнях понимания. По крайней мере, в обучении важно не просто понять, а как именно понять, на каком уровне. В дидактике принято выделять несколько уровней усвоения учебного материала (например, репродуктивный уровень понимания и уровень творческого усвоения). Очевидно, что эти уровни усвоения главным образом определяются уровнями понимания.

Если для репродуктивного уровня возможно усвоение без понимания (просто запомнить с возможностью репродуктивно, т.е. дословно или близко к тексту воспроизвести), то для уровня понимания, как следует из его названия, предполагается более-менее глубокое понимание. Уровень творческого усвоения, который иногда называют уровнем трансформации, т.е. возможности использовать знания в новых нестандартных ситуациях, уже предполагает полное и максимально глубокое понимание усвоенного учебного материала.

В литературе, касающейся проблем понимания, при рассмотрении уровней понимания единообразия, к сожалению, тоже нет. Опять же, это связано с тем, что иерархия и специфика уровней, да и их название определяются объектами понимания. Одно дело, если мы понимаем текст, другое - если объектом понимания является электрическая схема и третье - если пониманию подлежит произведение искусства или поведение человека.

Поэтому в литературе чаще встречаются классификации уровней понимания применительно к конкретным объектам понимания. Нас будет интересовать уровни понимания текста - важнейшего объекта для образовательного процесса.

Определенный интерес представляет принцип выделения уровней слушания (включающего и понимание), предложенный С. Фессенден [60]. В соответствии с этим принципом на первом уровне получения информации (звуки, факты, мысли) еще нет ни анализа, ни оценки информации. На втором уровне осуществляется идентификация выделенных из общего фона объектов восприятия. Отметим, что, согласно автору, с третьего уровня собственно начинается осмысление, установление смысловых связей и отношений. Именно на этом уровне происходит интеграция (объединение и соотнесение) получаемой информации с прошлым опытом человека. Этот уровень может быть неосознаваемым, но может и контролироваться сознанием как целенаправленное извлечение сведений из прошлого опыта. Четвертый уровень предполагает вычисление нового метода подобия и различия. На этом уровне возникает оценка принятой информации. Пятый уровень — уровень интерпретации — содержит продолжение субъективно-оценочной обработки принятой информации с выявлением общего смысла, подтекста и т. д. Шестой — уровень интерполирования подтекста, следующего высказывания, намере-

ния. На этом уровне С. Фессенден предполагает определенное предвосхищение человеком будущего действия. Седьмой уровень содержит интроспективную оценку всего осуществленного процесса.

В этом перечне уровней, отмечает И.А.Зимняя [23] находит свое отражение общепсихологический подход к интерпретации процесса слухового восприятия с полным отвлечением от «аспектной» характеристики речевого сообщения.

Этот подход получил наиболее полное и в то же время новое освещение в концепции З.И.Клычниковой. Рассматривая речевое сообщение как воплощение четырех групп категорий смысловой информации, а именно: «1) категориально-познавательных, 2) ситуативно-познавательных, 3) оценочно-эмоциональных и 4) побудительно-волевых», З. И. Клычникова [31:96] выделяет в соответствии с ними четыре плана текста и семь уровней его понимания в процессе чтения. Первый уровень — понимание отдельных слов, или «понимание категориально-познавательной информации». Второй уровень — понимание словосочетаний, то есть понимание категориально-познавательной и частично ситуативно-познавательной информации текста». Третий уровень предполагает понимание отдельных предложений к всех трех планов сообщения: «логического, эмоционального и побудительного». Четвертый — шестой уровни понимания характеризуют понимание текста, но на разной глубине осмысления планов сообщения. Седьмой, высший, уровень понимания определяется З.И. Клычниковой как уровень поступочного понимания. На этом уровне понимания «чтец распознает не только логическое и эмоциональное, но и волевое содержание текста. Текст понимается столь глубоко, что чтец из лица воспринимающего превращается в лицо сопереживающее. Волевая, побудительная направленность текста превращается в стимул для его деятельности» [31:101]. Здесь следует подчеркнуть, что в само понятие уровня З. И. Клычникова вкладывает сочетание таких моментов, как тип, вид, план, ступень. Соответственно, семь конечных уровней — это наиболее типичные реальные сочетания (из 160 теоретически возможных), основой которых является характер отражения смысловых категорий.

З.И. Клычникова определяет также и показатели понимания текста, в качестве которых, по мнению автора, выступают способы проверки понимания. Мы солидарны с И.А.Зимней [23], что такой в целом интересный и продуктивный для обучения чтению на иностранном языке подход тем не менее не дает полного ответа на вопрос о том, каковы же оперативные критерия понимания речевого сообщения в процессе смыслового, особенно слухового восприятия. Ответ на этот нерешенный вопрос психологии речевого восприятия следует, по-видимому, искать в характере взаимоотношения уровней понимания и последующего воспроизведения воспринятого речевого сообщения. При этом в качестве характеристики уровней, по мнению И.А.Зимней, удобнее принять не изменение этого процесса от слова к тексту, а углубление, изменение степени понимания слушающим предмета основной мысли говорящего, основного содержания высказывания.

Первый уровень оцениваемого таким образом понимания речевого сообщения характеризуется пониманием слушателем только того, о чем говорится в тексте, то есть уяснением основной мысли высказывания. Это самое общее и в определенном смысле слова поверхностное понимание речевого сообщения. Слушатель, характеризующийся этим уровнем понимания, устанавливает в процессе смыслового восприятия речевого сообщения только основные смысловые связи.

Второй уровень понимания характеризуется уяснением слушателем не только того, о чем говорится, но и того, что говорится в данном высказывании.

Третий уровень понимания речевого сообщения характерен для человека, проникающего в самую суть изложения и в определенной мере опережающего ход развития мысли говорящего.

Четвертый — высший — уровень понимания характеризуется пониманием слушателем не только того, о чем, что и как сказано говорящим, но прежде всего умением выявить основной смысл высказывания, его главную, ведущую мысль, вне зависимости от того, сформулирована она говорящим или дана в подтексте. Предложенные И.А.Зимней уровни понимания характеризуют глубину проникновения мысли слушателя в смысловое содержание воспринимаемого текста, но они не свидетельствуют о том, как он сам осознает этот процесс.

Продуктивный, на наш взгляд, подход к определению уровней понимания (с точки зрения меры осознания слушателем своей деятельности, то есть с позиции отчетливости понимания) был предложен А. А. Смирновым. По А. А. Смирнову, понимание проходит пять ступеней. Первая ступень этого процесса — только предварение понимания: «Мы еще не поняли того, что воспринято, но чувствуем, что вот-вот уже что-то будет понято» [53:168]. Это ступень «зарождения понимания», на которой начинается, но еще не осознается человеком, воспринимающим текст, сам процесс его осмысления. Вторая — «ступень смутного понимания» — характеризуется смутным, не совсем ясным, точным, отчетливым «осознанием области, к какой относится то, что воспринято нами» [53:169], и только на третьей ступени понимания имеет место субъективно переживаемое осмысление текстовой информации как ее понимание. При этом, согласно А. А. Смирнову, на этой ступени «понимание субъективно переживается как уже достигнутое, хотя выразить его мы еще не можем» [53:169]. Четвертая ступень — это отчетливое понимание сообщения слушателем, но перевода воспринятого (понятого) на свой внутренний код не происходит. В результате «при понимании, словесного материала эта ступень характеризуется тем, что мы просто воспроизводим воспринятое, причем максимально словами подлинника» [53:169]. Самая высокая ступень понимания речевого сообщения характеризуется «освобождением от скованности словесной формулировки» воспринимаемого смыслового содержания и возможностью свободного изложения понятого своими словами, что возможно только при условии перевода принимаемой информации на внутренний код слушателя.

Взаимоотношение, взаимозависимость описанных нами четырех уровней проникновения слушателя в замысел высказывания говорящего, т. е. уровней глубины понимания, и пяти ступеней отчетливости понимания, выделенных А. А. Смирновым, могут быть представлены в виде матрицы.

В этой матрицы по вертикали (сверху вниз) располагаются уровни глубины понимания, при фиксации каждого из которых предполагается, что предыдущие также реализованы, а по горизонтали — ступени отчетливости понимания. В каждой клетке матрицы находит выражение некоторое качество понимания, оцениваемое по пятибалльной системе. Высший уровень понимания, характеризующийся самой высокой степенью отчетливости и в то же время наибольшей глубиной проникновения в замысел высказывания, оценивается в 5 баллов, Эта оценка определяет «очень хорошее понимание», 4 балла — «хорошее понимание», 3 балла — «только удовлетворительное понимание», 2 балла — «плохое понимание», на грани непонимания и 1 балл — переживание процесса осмысления, не достигшего своего результата.

2.5. Денотатное представление содержания текста

Определяя психологическое содержание говорения как вида речевой деятельности, следует отметить, что его продукт — высказывание (текст) — должен быть проанализирован отдельно. Особое внимание к тексту объясняется тем, что, во-первых, в нем как продукте деятельности воплощается, объективируется все ее психологическое содержание, условия протекания и личность говорящего.

Во-вторых, особый интерес к тексту определяется тем, что он представляет собой (как продукт деятельности говорения) очень сложное и неоднородное, более того, многоплановое явление. Высказыванием называют и краткий ответ на вопрос, и развернутый монолог. Совершенно очевидно, что уже эти два высказывания совершенно отличны друг от друга, но в то же время они суть продукты говорения.

Продуктом говорения в собственном смысле этого слова является звучащий речевой сигнал, в котором, помимо деятельностиных, отражаются также и индивидуально-психологические особенности говорящего человека (пол, возраст, образование, воспитание и т. д.). Здесь, абстрагируясь от звучания, рассмотрим только предметно-содержательный план высказывания и его языковое и речевое оформление.

«Как уже отмечалось, в мысли говорящего отражаются связи и отношения предметов и явлений окружающей действительности, прежде всего в форме межпонятийных смысловых связей, выражаемых средствами языка» [32]. В каждом высказывании (тексте) как продукте говорения можно выделить как бы три плана — собственно предметный план, план смыслового содержания и план его языкового оформления.

Предметный план высказывания характеризуется полнотой, правильностью и точностью отражения действительности. Если исходить из того, что окружающая нас непосредственная действительность может быть условно

расчленена на определенные ситуации общения, зафиксированные в картах потенциальных актов коммуникации, или на иерархически организованные системы самих отражаемых предметов и явлений в определенных областях знаний, то предметный план высказывания может быть представлен в виде денотатных карт.

Понятие предметности берет начало от номинативной функции языка, выражаясь в понятии денотата Дж. Милля, Г. Фреге, А. Черча. С укрупнением единиц лингвистического анализа от слова к фразе и к тексту расширяется и понятие предметности до номинативно-коммуникативного содержания высказывания. Как отмечает Г. В. Колшанский, «для лингвистики нет причин ограничивать признаки денотата только конкретным предметом... и особенно важно обратить внимание на всесторонний анализ содержания высказывания, а следовательно, и на исследование характера денотата высказывания во всех его аспектах — факт, событие, ситуация и т. д.» [32:104]. Но само понятие денотата оказалось неоднозначным — это может быть объект, явление, действительность и (или) образ индивидуального сознания. Позиция Н. И. Жинкина допускает двойственность толкования денотата. В работах А. И. Новикова и Г. Д. Чистяковой преимущественно отражен второй аспект толкования этого понятия. Денотат рассматривается А. И. Новиковым как форма представления действительности, которая существует в «интеллекте человека» [46:16].

Соответственно, А. И. Новиковым «была принята форма графового представления предметной структуры текстов в виде дерева, где вершинам соответствуют денотаты, выраженные в тексте, а ребрам — предметные отношения, выраженные в тексте как в явном, так и не в явном виде» [46:17]. Эта же мысль развивалась и в работах Г. Д. Чистяковой, которой был предложен принципиально новый способ проверки понимания текста через соотношение денотативных графов исходного и воспроизводимого текстов в процессе его понимания [58].

Интерес представляют работы Г. В. Колшанского, где был зафиксирован преимущественно объективный аспект денотата как явления, объекта реальной действительности, где была справедливо подчеркнута необходимость расширения не столько содержания, сколько объема этого понятия, где подчеркивалось, что «...любое событие как объект номинации, как ее прямой денотат, безусловно, расчленено на предмет и отношение, так как отсутствие одного из этих составляющих исключает возможность именования события в предикативной форме» [32:77].

Проблема денотатного представления содержания текста имеет свою историю. Принцип содержательного анализа текста был сформулирован Н. И. Жинкиным [20] и применительно к процессу понимания текста получил теоретическую интерпретацию и экспериментальное подтверждение в работах Г. Д. Чистяковой [58], А. И. Новикова [46,47] и др.

Развивая положение Н. И. Жинкина о существовании предметно-схемного кода в сознании человека [20], Г. Д. Чистякова показала, что содержание текста может быть представлено в виде некоторой схемы отношения

тех объектов (денотатов), о которых говорится в тексте, то есть его денотатной карты.

Денотат выступает как свернутое и обобщенное представление о содержании подтемы, замещающей его в мышлении. «Денотат подтемы имплицитно содержит в себе и все другие денотаты, соответствующие данному фрагменту содержания, поскольку они объединены определенными предметными отношениями, сформулированными в интеллекте человека в его прошлом опыте. При необходимости подтема всегда может быть развернута на содержательном уровне, причем введение входящих в него денотатов, каждый из которых будет являться субподтемой данной подтемы и тем самым задавать ей иерархическую структуру» [58]. В то же время денотатная схема может рассматриваться как способ организации существующих в нашем опыте знаний в определенных областях. Говоря на какую-либо тему человек актуализирует свою денотатную схему в определяемой этой темой области. В этой связи, нам представляется, что денотатная схема является частным случаем более общей схемы организации знаний, известной в когнитивной психологии сетевой модели А. Коллинза и Р. Квиллиана [54].

И.А.Зимняя [25,26] при рассмотрении текста — продукта речевой деятельности — также основывается на трактовке денотатов как объектов предметной действительности, реально существующих вне индивидуального сознания и представленных в то же время в нем в виде понятий, категорий, концептов. Они организованы в индивидуальном сознании в виде некоторой денотативной схемы, существование которой может и не осознаваться человеком.

Исходя из того, что окружающая человека непосредственная действительность может быть условно расчленена на конкретные ситуации общения, зафиксированные в картах потенциальных актов коммуникаций (П. Б. Гурвич) или на иерархически организованные системы самих отражаемых предметов и явлений в определенных областях знаний, предметный план предстоящей речевой деятельности может быть представлен в виде потенциальных, обобщенных денотатных карт, денотатных графов, которые выполняют роль предмета ориентировки [10]. Предметный план высказывания (текста) характеризуется полнотой, правильностью и точностью отражения действительности. Так, например, при воспроизведении текста человек может отразить все предметы, явления во всех связях и отношениях, которые заданы, или ограничиться наименованием только некоторых из них, причем не самых главных. Как правило, говорящим указываются не все объективно существующие связи и отношения этих объектов. Существующие в индивидуальном сознании говорящего, в его денотатной схеме пробелы могут выразиться в бессодержательности, беспредметности высказывания.

Первая функция, выявленная Г. Д. Чистяковой на материале исследования понимания текста, была изучена В. И. Ермолович [16], Т. С. Путиловской [50] на особенностях понимания студентами аудио и видеотекстов и описания картинки — это функция контроля. Она реализуется наложением двух денотатных графов — исходного текста и текста, воспроизводимого студен-

том. Их совпадение свидетельствует о полноте понимания, несовпадение — сигнал к анализу того, что затрудняет этот процесс. Вторая функция — обеспечение и организация предмета продуктивных видов речевой деятельности, то есть предметного плана устного и письменного высказываний.

Заключая анализ проблемы организации предметного плана высказывания, подчеркнем, что он находит свое определенное место в структурной организации высказывания как продукте речевой деятельности. Напомним, что продукт деятельности — это то, в чем она выражается, материализуется, объективируется, то есть то, в чем она объективно представлена. Для продуктивных видов речевой деятельности в качестве такого продукта выступает высказывание, в котором воплощено все психологическое содержание деятельности — ее предмет, средства, способ, а также психологические особенности говорящего как субъекта этой деятельности — его ценностные ориентации, мотивация, цели деятельности, условия общения, отношения к партнеру и характер воздействия на него.

Предметный план высказывания, естественно, находит отражение в самих словах и в стоящих за словами категориях или смысловых связях, рассмотрение которых поможет более точно определить второй план текста — план его смыслового содержания.

Итак, рассмотрение предметного и смыслового содержания высказывания говорящего показывает, что первое определяется совокупностью, последовательностью явлений (фактов, теоретических положений, аргументов), которые заданы темой высказывания и которые соотносятся с денотатной схемой говорящего. Предметное содержание при этом определяет и замысел высказывания. Совокупность замысла, отражающего тему, и предметного содержания, воплощенного в сложной структуре смысловых категорий или связей, определяет смысловое содержание речевого высказывания.

2.6. Представление смыслового содержания текста как структуры предикатов

Внутренняя структура смыслового содержания речевого высказывания в общем виде может быть представлена как последовательность ответов на все более конкретные вопросы — от самого общего вопроса («о чем сообщение») к более конкретному («что в сообщении») и самому конкретному («как предмет сообщения раскрыт, высказан в тексте»). При этом ответ на самый общий вопрос («о чем сообщение») в первую очередь обозначает объект высказывания и раскрывает его предметный план. Наиболее распространенным подходом к анализу смыслового содержания текста является подход, предложенный Н. И. Жинкиным [17], согласно которому смысловое содержание текста может быть представлено как определенная структура предикатов. Н. И. Жинкиным, а затем в специальном экспериментальном исследовании В. Д. Тункель была определена иерархия предикативных связей в тексте [56]. В этой иерархической структуре предикаты, раскрывающие основной ход изложения мысли автора, определены как предикаты первого порядка, их уточ-

няющие — как предикаты второго порядка, еще более детализирующие — как предикаты третьего порядка и т. д.

В концепции Н. И. Жинкина главная мысль, основной смысл высказывания определяется как главный предикат, который чаще всего раскрывается через всю структуру предикативных связей текста. Главный предикат — это основной предмет высказывания, в котором находит себя потребность говорения. В силу этого главная мысль, основной предикат становится внутренним мотивом говорения. Главная мысль может быть сформулирована говорящим в виде обобщающего положения, резюме, вывода, но она может и только подразумеваться, то есть составлять подтекст высказывания.

Существенно, что на уровне целого текста, как показал Н. И. Жинкин, «предмет высказывания чаще раскрывается не в одном, а в цепи суждений и предложений. Обычное представление о том, что субъект высказывания известен слушающему, а предикатом является то новое, что теперь сообщается, не соответствует наблюдениям при анализе текста. Предмет сообщения или только называется, или просто подразумевается в каждом из суждений, но цель сообщения состоит только в том, чтобы у слушателя (читателя) возникло достаточно полное понятие об этом предмете...

Так как понятие образуется в цепи суждений, то в контексте главным будет предмет высказывания... Но в каждом из суждений главным останется предикат» [17:146—147]. Таким образом, то, что раскрывается в высказывании, — это то неизвестное и новое для слушателей, что является предметом говорения.

Очевидно, что предикаты первого порядка представляют собой как бы «основной ход» изложения главной мысли, тогда как предикаты более высоких порядков служат целям ее уточнения, раскрытия, детализации и т. д.

Дальнейшая разработка концепции Н. И. Жинкина нашла отражение в работах Л. П. Доблаева, претерпев, правда, некоторые изменения [11,12]. Так, Л. П. Доблаев считает, что «не только предложение, но и текст, или определенные его части, представляют собой не что иное, как выражение суждения — гораздо более сложного и во многом своеобразного по сравнению с суждением-предложением, но суждения. В суждении-тексте мы находим все те основные признаки, которыми характеризуется и по которым определяется суждение - предложение» [12:13]. Приводя аргументы в пользу возможности определения текста как сложного, своеобразного суждения, автор делает вывод, что «текст в целом (вместе с его заглавием) можно рассматривать как выражение суждения, субъект которого сформулирован в заглавии, а предикат — остальной частью текста» [12:15]. Автор приводит примеры детальной разработки предикативных структур текста, в ходе которой определены различные виды субъектно-предикатных отношений и их ранги (порядки). Здесь важно отметить, что сложную смысловую структуру речевого сообщения составляют предметно-смысловое содержание и логическая его организация.

Все рассмотренное выше показывает, что текст как продукт говорения представляет собой достаточно полную и сложную объективацию предмета

говoreния — мысли и в то же время опосредствованный языком процесс отражения самой действительности. При этом в тексте как продукте говорения объективируются также средства (язык) и способ (речь) формирования и формулирования мысли, то есть план языкового (вербального) оформления высказывания.

Психологический анализ текста или его распредмечивание как продукта деятельности позволяет дифференцированно изучать каждый из этих моментов, если адекватно представлены структура и содержание текста. По содержанию текст описывается как многоплановое (многоуровневое) образование, в котором выделяются: мотивационный уровень и уровень коммуникативного намерения, то есть то, ради чего (мотив) и с каким воздействием на партнера общения строится текст; предметно-денотативный уровень, то есть тот круг явлений и предметов действительности, который отражается вербально; смысловой уровень, или уровень смыслового содержания, (предикативных) связей и их логическая организация в процессе осмысления [11].

Процесс понимания — это сложный процесс, который может включать в себя отдельные акты. В реальном, конкретном понимании они неразрывно слиты.

Кроме того, следует помнить, что между текстом и его пониманием всегда существует определенный зазор. Современная система образования создает лишь иллюзию полного понимания. Понимание всегда восполняет текст, оно активно и носит творческий характер.

В связи с этим следует с осторожностью относиться к современным лингвистическим моделям измерения понятности текста, так как в них понимание становится процессом переработки информации, включая метаязыковую информацию. А личностный, творческий компонент теряется. Анализируя текст только по морфолого-синтаксическим и лексическим характеристикам мы забываем о человеке, как авторе, так и читателе.

Психологические модели понимания, особенно в когнитивной психологии, сосредотачивают свое внимание именно на человеке и его процессах понимания текста.

2.7. Системно-сетевой подход к языку

Визитной карточкой XXI века стал переход от системного к системно-сетевому представлению объектов исследования в многообразии его связей и взаимоотношений с окружающим миром. Мыслить системно сегодня означает понимать, что сами объекты, в том числе и текст, являются сетями взаимоотношений, включенными в более обширные сети. Свойства частей — не внутренне присущие им свойства: они могут быть поняты только в контексте более крупного целого. Таким образом, системное мышление сегодня — это контекстуальное мышление; и, поскольку объяснение вещей в их контексте означает объяснение на языке окружающей среды, то можно сказать также,

что все системное мышление — это философия окружающего нас семиотического пространства.

Сетевое мышление изменило не только наш взгляд на природу вещей, но и наш способ описания научного знания. Системно-сетевой подход – это главное методологическое направление современной науки, определяемое установкой рассматривать предмет как единое целое и предполагающее соответствующую логику исследовательской программы (познавательных процедур), в результате чего образуется целостное и многомерное восприятие реальности. Сетевой подход неизбежно вытекает из системного и обладает теми же свойствами, наиболее значимыми из которых являются открытость и нелинейность системы. Если рассматривать такую сложную и развитую систему как язык, то открытость проявляется в социальной природе языка, неизменно реагирующего на любые изменения в обществе словарным составом, изменением фонетического строя и даже грамматики, самой консервативной из всех языковых структур. Социальная природа языка требует его усвоения не только как нового языкового кода, но и одновременно проникновения в новую национальную культуру, изучения огромного богатства, хранимого языком. Указанные положения определяют очень четко роль фоновых культурных знаний в усвоении системы языка, их значение для усвоения языка и формирования языковой компетенции.

Говоря о нелинейности языковой системы, мы имеем в виду языковую стратификацию, где все уровни языка находятся в нелинейной зависимости друг от друга. Е. А. Макарова [39] справедливо отмечает, что в языке нет строгой иерархии, скорее гетерархия, так, например, фонетический уровень может взаимодействовать с семантическим или грамматическим в зависимости от поставленных целей обучения. Из нелинейности в последующем проистекает вся феноменология поведения самоорганизующихся систем. Новое направление научных исследований – теория самоорганизации – имеет особый статус, она междисциплинарна, то есть, ориентирована на то, чтобы выявить законы самоорганизации и эволюции сложных систем любой природы, независимо от конкретных составляющих элементов. Теория самоорганизации плодотворно применяется к исследованию человека, человеческой культуры и общества, в таких областях как когнитивная психология и психология восприятия, педагогика и культурология.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т.П., 1980.
2. Артемов В.А. Восприятие и понимание речи // Уч. зап. МГППИЯ.- М. 1954.
3. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л., 1965.
4. Брудный А.А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы психологии. - 1975. - №>10.

5. Бычко И.В. Методологический анализ историко-философского знания. – Киев, 1984.
6. Валгина Н.С. Теория текста. Москва, Логос. 2003
7. Воронин Анатолий Николаевич Интеллектуальная деятельность: проявление интеллекта и креативности в реальном взаимодействии // Психология. Журнал ВШЭ. 2006. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnaya-deyatelnost-proyavlenie-intellekta-i-kreativnosti-v-realnom-vzaimodeystvii> (дата обращения: 08.01.2019). КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnaya-deyatelnost-proyavlenie-intellekta-i-kreativnosti-v-realnom-vzaimodeystvii>
8. Войшвилло Е.К., Дегтярев М.Г. Логика: Учебник для вузов. – М.: Владос, 2010.
9. Гадамер Г.Г. Истина и метод. - М., 1960.
10. Гурвич Л. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. — Владимир, 1972
11. Доблаев Л. П. Логико-психологический анализ текста. — Саратов, 1969.
12. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982.
13. Емельянов Е.Н. Процессы взаимопонимания в первичном научном коллективе // Белкин П.Г., Емельянов Е.Н., Иванов М.А. Социальная психология научного коллектива. М., 1987. С. 10-80.
14. Ерастов Н.П. Сила живого слова. - Ярославль, 1979.
15. Еремеев Б.А. Об одном подходе к изучению социальной перцепции // Вопросы познания людьми друг друга и самопознания. Краснодар, 1977.
16. Ермолович В. И. Психологические особенности одновременного выполнения речевых действий.// Автореф. дисс. канд. психол. наук. —М., 1979.
17. Жинкин Н. И Речь как проводник информации.— М., 1982.
18. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М. 1956.
19. Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III—VII классов.— Изв. АПН РСФСР, 1956. — Вып. 78.
20. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. - Вопросы языкознания. - 1970. -№6; Грамматика и смысл // Язык и человек. - М., 1970.
21. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Изд.- во Гнозис. М.2005.
22. Зимняя И.А. К вопросу о восприятии речи : Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. наук – 1961.
23. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Наука, 2001.
24. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.:Наука, 1976. – С.5-32.
25. Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка.// Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985.

26. Зинченко В.П. Работа понимания.// Психологическая наука и образование. 1997. № 3.
27. Знаков В. В. Психология понимания мира человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 488 с.
28. Зорькина О психолингвистическом подходе к изучению текста.. Язык и культура. - Новосибирск, 2003.
29. Ильенков Э.В. Что такое личность // Психология личности: Тексты. - М., 1982. - С. 60.
30. Квасюк Т.Я. Понимание как мыслительный процесс Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика 2010.
31. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М., 1973.
32. Колшанский Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. — М 1975.
33. Костюк Г. С. Вопросы психологии мышления // Психологическая наука в СССР. Т. 1. - М., 1959. - С. 364.
34. Крижанская Ю.С. Влияние социальных установок на восприятие в массовых коммуникациях: Автореф.дис. . канд. психол. наук. Л.,1985.
35. Куницына В.Н. Влияние уровня развития аналитико-синтетической мыслительной деятельности старшего школьника на восприятие им человека // Проблемы общей, социальной и инженерной психологии. Л. 1968.
36. Куницына В.Н. Некоторые особенности восприятия подростком другого человека // Теоретическая и прикладная психология в Ленинградском университете. Л., 1969. С. 116-119.
37. Кучинский Г.М. Психология внутреннего диалога. Минск, 1988.
38. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997.
39. Макарова Е. А. Макарова Е.А. Системное изучение объекта и его значение для понимания. Глава 9. В сб. Формирование системного мышления в обучении. Общ. ред. Решетовой З.А. М.: Изд-во политической литературы "Единство", 2002. с.
40. Макарова Е.А. Схема и фон: интроспекция в неоднородном семиотическом пространстве. М.: Кредо, 2006, 240 с.
41. Макарова Е.А. Схема и фон: интроспекция в неоднородном семиотическом пространстве. Автореферат докт.диссертации
42. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учебное пособие / А. М. Матюшкин; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. — М. : КДУ, 2009 . — 190 с
43. Махмутов М.И. Дидактические основы проблемного обучения. - М., 1984.
44. Межличностное восприятие в группе / Под ред. Андреевой Г.М., Донцова А.И. М., 1981.
45. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
46. Новиков А. И. Алгоритмическая модель смыслового преобразования текстов. // Автореф. дисс. канд. психол. наук. — М., 1973.

47. Новиков А. И., Чистякова Г. Д. Содержание текста и его основные единицы // Фонетика и психология речи: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Г. М. Вишневская. — Иваново, 1981.
48. Панферов В.Н. Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопонимания людей // Вопросы психологии. 1982. № 2.
49. Психология межличностного познания. /Под ред. Бодалева А.А. М., 1981.
50. Путиловская Т. С. Возрастные особенности решения коммуникативных задач учащимися в процессе общения. // Автореф. дисс. канд. психол. наук. — М., 1983.
51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб., 2007.
52. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М., 1946.
53. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти.- М., 1966.
54. Солсо Р. Когнитивная психология. М., 1996
55. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты текста. М., 1985.
56. Тункель В. Д. Прием и следующая переработка речевого сообщения // Вопросы психологии. — 1964. — №4.
57. **Финн В.К.** Искусственный интеллект: идейная база и основной продукт. Труды 9-й национальной конференции по искусственному интеллекту, Тверь, 28 сентября – 20 октября 2004, Т.1., М., Физматлит, 2004, с. 11-20.
58. Чистякова Г. Д. Психологическое исследование содержательной стороны текста в связи с проблемой понимания // Вопросы психологии. — 1974. - №4.
59. Nickerson R.S., Perkins D.N., Smith E.E. The teaching of thinking. Hillsdale, N.J.; Erlbaum, 1985.
60. Fessenden S.A. Levels of Listening // Education.- V. 75.—1955.
61. Hiebsch H. Interpersonelle Wahrnehmung und Urteilsbildung. Berlin, 1986.
62. Rosemann B., Kerres M. Interpersonales Wahrnehmen und Verstehen. Bern u.a., 1986.
63. Ferreira, F., & Anes, M. (1994). Why study spoken language processing? In M. Gernsbacher (ed.), Handbook of Psycholinguistics (pp. 33–56). San Diego, CA: Academic Press
64. Lively SE, Logan JS, Pisoni DB. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: II. The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories. Journal of the Acoustical Society of America. 1993;94

Глава 3. Анализ зарубежных теорий понимания

За рубежом психологические и психолингвистические (ПЛ) исследования процессов понимания текста развивались и продолжают развиваться в тесной связи со становлением и развитием новых и новейших научных подходов в области психологии познавательных процессов, искусственного интеллекта, машинного моделирования психических процессов и т.п.; они испытали непосредственное воздействие двух "когнитивных революций", акцентирования внимания на дискурсе, а также на функциональных и прагматических аспектах пользования языком Silverstein 1986; Thomas 1995. На этом общем фоне к настоящему моменту сложились некоторые общепризнанные положения, которые учитываются многими исследователями процессов понимания текста. К числу таких положений относится признание в качестве обязательного условия успешности анализа процессов понимания необходимости выхода за рамки лингвистики прежде всего в область экстралингвистических знаний индивида и в сферу психических процессов, непосредственно связанных с репрезентацией знаний у человека, с организацией знаний и особенностями их хранения и извлечения [1].

Накоплен обширный массив результатов наблюдений и экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что в соответствии с общими закономерностями психической деятельности индивид видит в тексте в первую очередь то, что он ожидает или хочет видеть, на что его нацеливают мотивы, ситуация, акцентирование внимания, личностные ориентиры и многое другое (см. описание таких исследований в Клацки 1978; Линдсей, Норман 1974; Солсо 1996; Шпербер, Уилсон 1988) [54,87,102]. Установлено, что особую роль в понимании текста играет способность человека опираться на схемы знаний о мире (фреймы, сценарии, когнитивные карты и т.п.), позволяющие ориентироваться в ситуации, достраивать ее, судить о правдоподобности или нереальности описываемого в тексте (Залевская 1983а; 1988а; Найссер 1981; Новиков 1983; 1989; Норман 1985) [32,65,68,69]. Широко распространено также представление о том, что понимание текста, как и его описание, должно воплощаться в пропозициях.

3.1. Схемы, прототипы, сценарии, фреймы - когнитивные структуры для восприятия, хранения и воспроизведения информации

Прежде чем произвести анализ зарубежных теорий понимания рассмотрим разные виды когнитивных структур и их значение для образовательного процесса. Когнитивные структуры отвечают за прием, сбор и преобразование информации в соответствии с требованием воспроизведения устойчивых, нормальных, типичных характеристик происходящего. Каждый из видов когнитивных структур лежит в основе какого-либо определенного уровня познавательного отражения, каждая структура обеспечивает ту или иную активную форму упорядочивания вновь поступающей информации. В то же время указанные когнитивные структуры, будучи фиксированными формами

прошлого опыта, отвечают за воспроизведение в сознании познающего субъекта нормальных событий, знакомых предметов, многократно повторяющихся ситуаций, освоенных правил действия, привычной последовательности изменений.

Разберем подробнее эти когнитивные структуры. Цитируя классическое произведение Ф. Бартлетта «Запоминание», мы относим термин «схема» к «активной организации прошлых реакций или прошлых знаний». Слово «активный» используется для выделения того, что выступает как конструктивный, воспроизводящий характер запоминания, другими словами, активное против пассивного запоминания [112,113].

Таким образом, определение схемы следующее: это единица, обозначающая общие знания, обобщенные описания, планы или системы когнитивных структур, которые хранятся в памяти, а именно, абстрактные представления о событиях, предметах или отношениях в мире. Термин «схема», в том значении, в котором мы знаем его сегодня, был широко применен Андерсоном Р.С., с тех пор этот термин часто используется психологами и педагогами. В его определении «схемы представляют собой системы для интерпретации, хранения и воспроизведения информации и знаний» и указывает на взаимосвязанный и взаимозависимый характер восприятия и обучения [105]. Вновь обретенные знания и навыки не хранятся в памяти на отдельной «полке» или в «хранилище», но модифицируются и приобщаются к когнитивной системе человека в целом: структура и содержание представляют собой единое целое. Обучение, таким образом, полностью изменяет внутренний мир и психику индивида: то, какие значения он может теперь понимать, какие дополнительные знания приобретать [87].

Исследование схем (когнитивных конструкторов) представляет собой продолжение того, что уже сделано в когнитивной психологии раньше, это теория когнитивных конструкторов Дж Келли, этапы развития интеллекта Ж Пиаже, паттерны или конфигурации, принятые в гештальт-психологии, фреймы Торндайка [87].

С точки зрения Ж.Ф. Ришара [81], можно выделить четыре главные характеристики схем. Первая: схемы - это блоки знания, которые, с одной стороны, неделимы и восстановимы в памяти как таковые, с другой, автономны относительно других знаний.

Вторая характеристика: схемы представляют собой комплексные объекты. Это означает, что они конструируются из элементарных объектов, то есть, концептов, действий и связей или из схем, являющихся более общими. Так событийная схема «визит к дантисту» есть частный случай более общей схемы «консультация у врача», состоящей из записи на прием, поездки на место приема, зала ожидания, оплаты и т.д.

Третья характеристика: схемы - это общие и абстрактные структуры, применимые к разному числу ситуаций. Следовательно, схемы содержат некоторое число переменных или свободных мест, предназначенных для того, чтобы быть заполненными специальными элементами ситуации, которая представлена данной схемой. Некоторые схемы относительно специфичны

(они называются скрипты), другие, как, например, схемы, описывающие каноническую структуру какой-нибудь истории - экспозиция, кульминация, разрешение, оценка, мораль - относительно типичны.

Четвертая характеристика - схемы выражают декларированные знания, связанные не с частным конкретным использованием, а такие, которые могут быть использованы в самых различных целях: понимать, исполнять, делать умозаключение. Это происходит из-за того, что они описывают организацию части-целого.

Основным двигателем развития теории схем стали исследования в области искусственного интеллекта, которые использовались для создания компьютерных программ чтения текстов. Оказалось, что информация не может быть понята без соотнесения ее с другой информацией, не отраженной в тексте, но имеющей огромное значение для понимания. Но на основе исследований в этой области была проведена *аналогия* между схемами и, например, форматами и планами (термины из программирования вычислительных машин), так как основные функции схемы заключаются в сборе и хранении информации (Миллер 1970) [59].

Схемы обычно делятся на пространственные и временные. Последние называются сценариями. Согласно точке зрения Д. Нормана и Д. Румелхарта [151] процесс понимания строится на основе выбора схем и связи их переменных с актуальными значениями наблюдаемых сцен и событий. Действительно, в реальной жизни понимание происходит в процессе разворачивания ситуации в пространстве и времени и определяется системой наших ожиданий. Шенк и Абельсон считают, что в памяти хранятся сценарии событий, например посещение ресторана или прохождение таможни. Следует всегда помнить, что в таком сценарии заданы не только место и последовательность событий (время), но и цель, ради которой совершаются события [169]. Посещение ресторана — это не просто цепь событий, включающая общение со швейцаром, заказ блюд и оплату счета, но и цель (поесть, встретиться с кем-нибудь, продемонстрировать свою платежеспособность и т.д.). *Поэтому сценарии связывают воедино пространство и время с системой мотивов; их можно представить себе как некоторую цель в конкретном контексте пространства и времени.* В современных моделях искусственного интеллекта структура понимания часто разрабатывается на основе идеи сценария или скрипта (Johnson et al., 1988) [17]. С биологической точки зрения, схема — часть нервной системы. Это некоторое активное множество физиологических структур и процессов; не отдельный центр в мозгу, а целая система, включающая рецепторы, афференты, центральные прогнозирующие элементы и эфференты. Внутри самого мозга должны существовать образования, активностью которых можно было бы объяснить организацию схемы и ее способность к модификации: объединения нейронов, функциональные иерархии, флуктуирующие электрические потенциалы. Схема не может начинаться в какой-то определенный момент времени и завершаться в другой; непрерывное функционирование различных подсистем тем или иным образом накладывается друг на друга, порождая тем самым множество «хранилищ информации» самых разных видов.

Теперь обратим свое внимание к фреймам. Что такое теория фреймов? Это психологическое понятие, используемое в социальных и гуманитарных науках. Фрейм — устойчивая структура, когнитивное образование (знания и ожидания), а также схема репрезентации. Можно сказать, что это способ восприятия, на основании которого можно осуществить концептуальное моделирование. Сегодня фреймы используются не только в психологии, но и в лингвистике, теории относительности и социологии, поэтому стоит уделить этому вопросу больше внимания. Чтобы человек понимал суть информации в разных жизненных условиях, он должен уметь ее связывать с концептуальными объектами. В противном случае информацию не получится систематизировать. В основе теории фреймов лежит система восприятия фактов путем сопоставления информации, которую человек получает из внешнего мира с определенными элементами, значениями, а самое главное — с рамками, которые определены для каждого концептуального объекта. Структура, которая представляет эти рамки, и является фреймом. Наиболее полное учение о фреймах представлено в теории американского исследователя-лингвиста середины XX века Марвина Минского, в его работе «Фреймы для представления знаний» [60]. По словам Минского, отправным моментом для теории фреймов служит тот факт, что человек, пытаясь познать новую для себя ситуацию или по-новому взглянуть на уже привычные вещи, выбирает из своей памяти некоторую структуру данных (образ), называемую нами фреймом, с таким расчётом, чтобы путём изменения в ней отдельных частей сделать её пригодной для понимания более широкого класса явлений и процессов. Фрейм является структурой данных для представления стереотипной ситуации. С каждым фреймом соотносится информация разных видов. Одна ее часть указывает на то, как следует использовать данный фрейм, другая — что может повлечь за собой его выполнение, третья — что следует предпринять, если ожидания не подтвердятся [60:7]. Каждую «рамку» можно рассматривать как систему, состоящую из нескольких вершин и отношений. На верхнем уровне располагается факт, который описывает состояние объекта, что считается истинным. Следующие уровни состоят из множества терминальных слотов, каждый из которых должен быть наполнен конкретными данными и задачами. Также каждый слот обладает заданным условием, что выполняется при установлении соответствия со значениями.

Концепция фреймов является достаточно важной для современной науки и имеет большое количество плюсов. Разберем эти достоинства подробнее. Во-первых, сама структура фрейма, то есть его основанность на знании, позволяет учёным (например, лингвистам или психологам) проследить его развитие для того, чтобы выявить нужные им явления. Для лингвистов фреймы могут быть полезны, чтобы объяснять происхождение тех или иных слов, в то время как психологи могут на основании фреймов определить, почему человек думает и действует тем или иным образом.

Во-вторых, фреймы выстраивают определённую структуру, что помогает учёным проследить, из чего зародился фрейм, каковы были его предпосылки, как он развивался и формировался в сознании человека, и как он в итоге за-

крепился. Таким образом, он может быть использован абсолютно в любой сфере науки. Другими словами фрейм — это всегда структурированная единица знания, в которой выделяются определенные компоненты и отношения между ними, это когнитивная модель, передающая знания и мнения об определенной, часто повторяющейся ситуации.

В-третьих, универсальность фрейм-анализа помогает учёным рассматривать одни и те же события со свойственных их наукам сторон по той причине, что один и тот же фрейм может быть отнесен к разным сферам науки, и, соответственно, трактоваться в них по-своему. В.С.Вахштайн считает, что «фреймы — единицы информации, на которых человек строит для себя прогнозы на будущее и конструирует своё последующее поведение». «При формировании фрейма сознание опирается на какой-то идеальный тип, который должен существовать в обществе, однако же этот тип создаётся самим человеком благодаря культуре, доминирующей в обществе» «Изменчивость фреймов заключается в том, что они формируются для каждого человека и для каждой ситуации совершенно по-своему» [9].

Некоторые исследователи отождествляют схему и фрейм. Так, М. Хант [97:697–698] сообщает о том, что «схемы, известные также как фреймы или сценарии», рассматриваются теперь как «пакеты интегрированной информации на разные темы, сохраняемые в памяти, на которые мы ориентируемся при интерпретации неясных или неполных данных, из которых состоит большинство разговоров и даже сжатых письменных текстов». А. В. Петровский [72:222] тоже пишет, что «фрейм — структурно оформленная единица какого-то конкретного знания, картинки, сценария, схемы и т. п., с помощью которой может быть идентифицирована воспринимаемая ситуация».

Под схемой, к примеру, У.Л. Чейф понимает «стереотипную модель, с помощью которой организуется опыт, ... которая диктует способ расчленения определенного эпизода на меньшие. Схемы, по словам» У.Л. Чейфа, определяют нашу концептуальную организацию опыта, наше отношение к нему, связанные с ним ожидания, а также то, что мы будем о нем рассказывать» [117:43]. Фрейм же, по мнению Филлмора, является специфическим лексико-грамматическим обеспечением, которым располагает данный язык для наименования и описания категорий и отношений, обнаруженных в схемах [125,126,127].

3.2. Психолингвистические модели понимания

Несмотря на кажущуюся простоту большинства ситуаций понимания, оно включает множество операций, связанных с решением таких сложных подзадач, как распознавание конфигураций, кратковременное запоминание, поиск в семантической памяти и т. д. Все эти процессы обычно объединены главной задачей — выделением смысла сообщения.

Гипотезой, определившей на десятилетия вперед тематику и проблемы исследований в этой области, была гипотеза Хомского—Миллера о том, что понимание предполагает переход от поверхностной к глубинной структуре,

или так называемой «ядерной репрезентации». Под ядерной репрезентацией предложения понималась его простая, утвердительная, активная форма.

Иными словами, понимание включает две более или менее последовательные фазы. Сущность первой, синтаксической фазы составляет применение правил трансформационной грамматики и построение репрезентаций, состоящих из дискретных логических утверждений — пропозиций. Возможная проверка истинности или ложности этих пропозиций есть суть более поздней, семантической фазы понимания.

Хомский [98,99] ввел в современную лингвистику, а заодно и в психологию понятие «правило», с помощью которого можно объяснить, каким образом индивид способен понять или «породить» новое, никогда ранее не слышанное им высказывание. Изменение параметров правил позволяет построить структуру другого типа, вплоть до создания динамических репрезентаций.

Эти идеи были применены первоначально в области теоретической лингвистики и психологии речи. Как подчеркнул американский психолингвист Джордж Миллер, особенно много сделавший для распространения подхода Хомского в психологии, взрослый человек способен легко понять более 1020 предложений, что совершенно непонятно, если исходить из представлений о бессознательном накоплении ассоциаций или о намеренном заучивании конкретных сочетаний слов. Точно так же уже в раннем онтогенезе дети всех народов мира обнаруживают удивительную компетентность и систематичность в области грамматики — при том, что успешность внешнего поведения может зависеть от использования ограниченного числа внутренних, применяемых по отношению к новым ситуациям правил, далеко выходяло за рамки сугубо ассоцианистских объяснительных схем сторонников необихевиоризма и стало одним из краеугольных положений когнитивной психологии.

Теория Хомского [99] получила название генеративная (порождающая) грамматика, так как она имела отношение к порождению и пониманию лишь формальной, синтаксической стороны речи. Содержательная сторона речи — семантика (значение слов) и прагматика (соответствие речи социальной ситуации общения) — при этом фактически не рассматривалась (как не рассматривается она и в ряде последующих модификаций концепции Хомского, которая по сегодняшний день остается центрированной на синтаксисе). В порождающей грамматике различаются два типа правил: правила структурирования фразы (правила перезаписи) и правила трансформации. Те и другие по существу являются алгоритмами, позволяющими описать ассоциативные модели понимания бихевиористской психолингвистики в общем случае не способны эффективно справиться с подобными многослойными конструкциями. В генеративной грамматике проблема решается автоматически за счет того, что в первую очередь выделяется многослойная глубинная структура этого сложноподчиненного предложения.

В своих работах Хомский в явном виде опирался на рационалистическую традицию, восходящую к Декарту, и даже назвал одну из главных книг «Картезианская лингвистика» [Хомский Н., 2000]. Многочисленные последовате-

ли Хомского в лингвистике и за ее пределами попытались обосновать представление о биологической врожденности абстрактно-математических правил генеративной грамматики. Так, в одной из последних работ Хомский и его коллеги проанализировали системы коммуникативных сигналов, используемые различными видами животных (птицами, обезьянами, дельфинами). На основе этого анализа они пришли к выводу, что при всем разнообразии и возможности повторов «тем» в этих сигналах отсутствуют признаки рекурсивного вложения. На протяжении последних десятилетий Хомский неоднократно модифицировал свою теорию, в результате чего она, во многих отношениях, изменилась до неузнаваемости. Так, на смену единому списку грамматических трансформаций пришло описание нескольких модулярных субтеорий, а само понятие трансформации было заменено понятиями принципов, то есть правил универсальной грамматики, и параметров — специфических особенностей данного конкретного языка [Хомский Н., 2005]. Еще более радикальное изменение во взглядах Хомского произошло примерно 10 лет назад, когда он выступил с так называемой минималистской программой изучения языка, в которой фактически отказался от представления о глубокой и поверхностной структуре. Вместе с тем, неизменным осталось предположение о центральной роли синтаксиса. Вокруг данного предположения и развернулись основные дискуссии.

Далее имеет смысл рассмотреть эксперименты, направленные на выяснение сравнительной роли синтаксиса и семантики в понимании предложений и данные о возможном существовании специализированного модуля синтаксической обработки. Было проведено множество работ, призванных показать, что постулируемые генеративной грамматикой трансформации требуют дополнительного времени переработки конкретных предложений.

Две другие линии исследований в рамках данной гипотезы были связаны с изучением локализации внешнего звукового стимула — щелчка — относительно элементов предложения по ходу его восприятия, а также с анализом запоминания поверхностных и глубоких форм лингвистического материала. Но как попытки выявить хронометрические эффекты различных трансформаций ядерного предложения, так и эксперименты с локализацией щелчка не дали однозначных результатов.

Дальнейшие эксперименты показали, например, что в некоторых ситуациях сложность понимания отрицательных высказываний уменьшается или исчезает. В одной из последних работ Хомским анализировалась зависимость понимания инструкций (типа «Не снимать крышку, не убедившись в отключенности питания») от контекста, числа и характера отрицаний, модальности и задержки возникновения события, на которое нужно было адекватно инструкции реагировать. Была выявлена столь сложная картина взаимодействия факторов, что авторы ограничились выводом о необходимости эксплицитного включения ситуации и задачи в психолингвистические модели понимания.

Таким образом, выдвинутые Хомским в ранних работах аргументы не только расчистили путь для когнитивного подхода в лингвистике и психоло-

гии — они по сегодняшний день сохранили свою актуальность и служат предметом интенсивных научных споров,

Наряду с порождающей грамматикой Н. Хомского, оказавшей непосредственное влияние на формирование когнитивной психологии и которая в логическом плане продолжает характерный для традиционной (средневековой, картезианской) формальной логики анализ суждения, появляются новые теории понимания текста. Далее рассмотрим одну из теорий нового поколения в сравнении с порождающей грамматикой Н. Хомского.

На судьбу трактовки проблем психосемантики в когнитивной психологии особенно большое влияние оказала теория падежной грамматики, предложенная Ч. Филлмором [95]. Типичным для теоретических построений Н. Хомского и его последователей является движение от синтаксиса как основы глубинной репрезентации к семантике и фонологии. В порождающей грамматике падежи являются второстепенными элементами поверхностной, а не глубинной структуры. Н. Хомский продолжал настаивать, что «нет никакой альтернативы выбору Глаголов в терминах Существительных».

Главное различие падежной грамматики и подхода Н. Хомского состоит именно в трактовке глубинной структуры. В падежной грамматике структура не выводится из правил структурирования фразы и не содержит иерархического (или вообще упорядоченного) набора компонентов типа группы существительного, группы глагола и т. д. Глубинная структура падежной грамматики состоит из двух элементов: модального квантора, который определяет наклонение, отрицание и время, а также *пропозиции*. С психологической точки зрения наиболее интересна последняя. Она включает глагол как центральный компонент и неорганизованный набор групп существительного, выполняющих функцию глубинных семантических ролей. Правила связывают с каждым глаголом список падежей, которые он допускает, предполагает или требует. Так, глагол «чинить» требует АКТОРа, осуществляющего починку, ОБЪЕКТ и ИНСТРУМЕНТ. Другие глаголы могут быть связаны с иным набором глубинных семантических ролей. Предлоги выступают в качестве падежных морфем. Применение правил трансформации позволяет переходить к множеству поверхностных реализаций глубинной структуры. Например, в предложении «Маша открыла дверь ключом», «дверь» играет роль ОБЪЕКТа, а «ключ» - ИНСТРУМЕНТа. Эти же роли сохраняются за ними и в следующем предложении: «Дверь была открыта ключом».

Поскольку глубинная репрезентация строится в падежной грамматике на основе глагола (предиката), этот подход в целом более отвечает духу последних ста лет развития логики, трактующей пропозиции по аналогии с математическими функциями. М. Минский в своей книге подметил одну очень важную, на наш взгляд, особенность, что анализ предложений с помощью "глубинных падежей", разрабатываемых Ч.Филмором(1968) и М.Селс-Мурсиа(1972), проводится с помощью структур, чем-то напоминающих фреймы. Сгруппированные главным образом вокруг глагола части предложения используются для того, чтобы заполнить конкретными данными про-белы в подобной фрейму структуре этого глагола с учетом различных вари-

антов возможного включения предлогов в это предложение. Для анализа предложений имеет смысл использовать именно те структуры, доминирующее положение в которых принадлежит глаголам, поскольку именно это и происходит на практике.

Видимо, это обстоятельство послужило толчком к разработке Ч.Филмором в качестве лингвистической концепции фреймовой семантики и представлялась как дальнейшее развитие его теории падежной грамматики. Используя понятие фрейма, Ч.Филлмор определяет его как когнитивную структуру, знание которой предполагается ассоциировано с концептом, представленным тем или иным словом (Fillmore, Atkins, 1992) [127]. В настоящее время фреймовая семантика это метод исследования взаимодействия семантического пространства языка (языковых значений) и структур знания, мыслительного пространства. Она позволяет моделировать принципы структурирования и отражения определенной части человеческого опыта, знаний в значениях языковых единиц, способы активации общих знаний, обеспечивающих понимание в процессе языковой коммуникации. Привлечение фреймовых структур помогает также объяснить способы формирования различных смыслов на функциональном уровне, и в этом заключаются возможные перспективы использования данной теории. В частности, фреймовая семантика может быть использована для описания целого ряда событий в их временной последовательности или связанных причинными отношениями (см., например, пять типов фреймов событий, выделяемых Л.Талми, и их обсуждение у Н.Н. Болдырева [6]).

3.3. Звучащий и записанный текст: общее и различия в процессах восприятия и понимания

В публикациях, так или иначе связанных с анализом процессов понимания речи/текста, можно встретить различные трактовки основных этапов на пути от звука/графемы к смыслу высказывания/текста — от выделения более или менее четко отграничиваемых, но взаимозависимых этапов принятия решений на акустическом, фонетическом, фонологическом, лексическом, синтаксическом и семантическом уровнях до целостного рассмотрения процесса смыслового восприятия речи с признанием изначальной готовности человека искать и видеть осмысленность во всем. Так, А.С. Штерн [1992: 5] приводит высказывание В.Б. Касевича о "презумпции осмысленности", а также отмечает, что тяга к осмыслению проявляется и в случаях, когда предъявляется бессмысленный слоговой материал [103]. Тем не менее в исследовательских целях широко распространено условное разграничение двух основных этапов — *восприятия* речи и *понимания* речи, что вовсе не исключает признания постоянного взаимодействия соответствующих процессов и механизмов.

Согласно внешнему впечатлению, понимание речи происходит мгновенно, однако это достигается через многоэтапную переработку воспринимаемого ("входного") сигнала (потока звуков или последовательности графем), а

его необходимо прежде всего опознать именно в качестве *значимого сигнала*. Известно, что далеко не всегда человеку удастся успешно дифференцировать звуки, правильно расчленить поток речи на осмысленные единицы, опознать нужное значение полисемантического слова или разграничить омонимичные слова и т.д., что может приводить к забавным, а нередко и драматичным ситуациям, когда неверно услышанное побуждает принимать неверные решения и совершать неадекватные поступки. Ограничимся забавными примерами из детской речи: *"Буря мглою небо кроет ..."* *"А кто такой Буремглой?"* или

"Мама, кто там умер от варенья?" на фоне радиопередачи о политике умиротворения.

Известен ряд различий между восприятием звучащей (слышимой) и письменной (видимой) речи. Так, в работе (Ferreira & Anes, 1994) отмечается, что при чтении можно контролировать темп поступления информации и имеются преимущества в отношении сегментации входного сигнала, но воспринимаемое со слуха сообщение богаче в том отношении, что оно сопровождается просодическими характеристиками (добавим — и наличием мимики, жестов, а также ситуации, во многом облегчающей понимание при общении лицом к лицу) [123:34-35]. Более подробно этот вопрос рассматривается в (Lively et al., 1994), где процессы восприятия речи со слуха и при чтении анализируются как различающиеся по ряду параметров: пространственно-временной распределенности (письменный текст распределен в пространстве, а звучащий — во времени) и по параметрам устойчивости/вариативности, линейности/пересечения (в потоке речи фонемы могут "накладываться" одна на другую), а также легкости/трудности сегментации [146:265-268]. Однако в данный момент для нас важно то, что *восприятие речи со слуха и при чтении подчиняется некоторым общим законам переработки информации, получаемой через различные сенсорные каналы*.

Восприятие не является пассивным копированием воздействия извне; это живой, творческий процесс познания, интенциональный (т.е. направленный на решение каких-то задач) характер которого дает возможность трактовать его через перцептивные действия сличения воспринимаемых объектов с хранящимися в памяти индивида прежними их отображениями и описаниями для принятия решения об их опознании, т.е. об отнесении к некоторому классу объектов, что дает основания характеризовать его как процесс категоризации в широком смысле — от категоризации отдельных перцептивных элементов формы до смысловой (вплоть до морально-этической) категоризации. Динамика процессов опознавания в большинстве случаев описывается переходом от первоначального общего и диффузного представления об объекте к более детальному восприятию с опорой на системы признаков, помогающих трансформировать первичный образ к виду, пригодному для принятия решения. В психологии восприятия, когнитивной психологии, инженерной психологии и психолингвистике накоплен обширный запас теоретических построений и экспериментальных данных по этому вопросу.

Следует подчеркнуть, что все современные теории восприятия исходят из активности воспринимающего субъекта, включенности восприятия в систему деятельности, целенаправленности восприятия, его зависимости от многих факторов (в том числе от мотивации, сопутствующих обстоятельств, предшествующего опыта и его организации в долговременной памяти и т.д.). Общие закономерности процессов восприятия и особенности слухового и зрительного восприятия освещаются, например, в (Завалова и др., 1986 [23]; Коссов, 1997 [44]; Ломов и др., 1986 [55]; Носуленко, 1988 [70]; Солсо, 1996 [87]; Шехтер, 1981 [101]). Здесь мы более подробно остановимся на некоторых психолингвистических исследованиях последних лет, обобщающих результаты научных изысканий в области восприятия речи со слуха и при чтении текста.

3.4. Основные особенности восприятия речи со слуха

Критический анализ различных моделей восприятия речи, фигурировавших на ранних этапах становления психолингвистики, содержится в работах А.А. Леонтьева, что позволяет отослать к ним заинтересованного читателя [50,48,49,52].

Наиболее важными для дальнейшего обсуждения являются три теории восприятия речи, конкурировавшие в 50-60 гг.

Акустическая теория исходит из пошагового восприятия потока речи с последовательным опознанием цепи сегментов и "переписыванием" такой последовательности в качестве единицы более высокого уровня (например, звуки складываются в слоги, а слоги — в слова).

В отличие от этого *моторная* ("артикуляционная") теория постулирует встречную активность субъекта, при этом отождествление воспринимаемого звука достигается через моделирование в речеслуховой функциональной системе слушающего типологических параметров воспринимаемого потока речи (зеркальные нейроны?).

Теория *анализа через синтез* предполагает работу ряда "блоков", обеспечивающих опознавание посредством взаимодействия правил производства речи и правил сопоставления получаемых результатов с воспринимаемыми сигналами. Особенности функционирования этой модели иллюстрируются с помощью схемы в книге А.А. Леонтьева А.А. [51:123]. Спор между сторонниками различных классических теорий восприятия речи до сих пор продолжается. Моторная теория получила подкрепление в экспериментальных исследованиях Meyer & Gordon [120], однако, как полагает Дж. Кесс (Kess, 1993), вопрос о том, как взаимодействуют механизмы производства и восприятия речи, пока что остается открытым [141:65].

Р. Стернберг (Sternberg, 1996) с учетом исследований последних десятилетий подразделяет теоретические подходы к этой проблеме на два основных направления: *пассивные* теории акцентируют внимание на сличении с эталоном или на опознавании признаков на сенсорном уровне (т.е. путь "снизу — вверх" не предусматривает когнитивной переработки, решение принимается

благодаря специализированным нейронам — детекторам специфических аспектов речевого сигнала); в отличие от этого *активные* теории (типа "сверху — вниз") учитывают когнитивные аспекты ожиданий слушающего, влияние контекста, памяти и внимания [172]. В этой связи Р. Стернберг упоминает до сих пор сохраняющую свою значимость раннюю *моторную теорию* А. Либермана, признающую зависимость восприятия речи и от того, что мы слышим, и от того, что мы выводим из намерений говорящего [145].

Так, *теория углубленной фонетической переработки* (phonetic refinement theory Pisoni et al., 1985) предполагает, что слушающий начинает с пассивного анализа акустического сигнала, но быстро переходит к активной переработке, идентифицируя слова через последовательный перебор вероятных кандидатов на опознание с опорой на каждую из воспринимаемых фонем [157]. Согласно этой теории, для принятия решения о том, что мы слышим, может оказаться необходимым процесс осознаваемой углубленной фонетической переработки воспринимаемого акустического сигнала. К числу активных теорий относится также *интерактивная модель* (McClelland & Elman 1986), согласно которой восприятие речи начинается с опознавания признаков на трех уровнях: на уровне акустических признаков, на уровне фонем и на уровне слов; восприятие речи трактуется как интерактивный процесс, т.е. переработка на "низких" уровнях оказывает влияние на "высокие" уровни и наоборот [147]. Р. Стернберг подчеркивает, что общим для всех активных теорий восприятия речи и отличающим их от пассивных теорий является признание того, что процессы принятия решения выходят за рамки опознавания признаков или опоры на эталон: воспринятая нами речь может отличаться от того, что в действительности поступило на слух, поскольку *когнитивные факторы и контекст оказывают влияние на наше восприятие сенсорного сигнала*. Например, эффект восстановления фонем (phonemic-restoration effect (Samuel, 1981)) требует интегрирования того, что мы знаем, со слышимым в ходе восприятия речи.

На активный характер процессов восприятия речи и на постоянное взаимодействие воспринимаемого с тем, что хранится в памяти человека, в свое время указывал Е.Д. Поливанов, прекрасно показавший, что в ситуации восприятия речи на неродном языке между *слышимым* и *услышанным* могут иметься как количественные, так и качественные различия [74]. Сделанные им выводы справедливы и для восприятия речи на родном языке, что доказывается фактами устойчивого неверного произнесения слов (человек переставляет ударение, добавляет или пропускает звуки в словах именно потому, что он *так услышал*, не замечая, что вокруг него говорят по-другому); срабатывания принципа "испорченного телефона" в ходе естественного общения; слышания того, что ожидается или желается, вместо действительно воспринимаемого; приписывания слышимому "не тех" характеристик вследствие влияния ситуации или предшествующего контекста и т.д.

Из числа отечественных работ рассмотрим фундаментальное исследование механизмов восприятия устной речи, предпринятое Аллой Соломоновной Штерн [Штерн 1992], которая приходит к следующему выводу: *имеется общий механизм восприятия отрезков речи всех, языковых, уровней*.

Эксперименты А.С. Штерн проводились на материале слогов (русский язык), слов (русский, французский, немецкий и английский языки) и текстов (русский и английский языки) при различных условиях восприятия речи (в шуме, при тугоухости, **в условиях нарушений при афазии**, при произнесении с акцентом, изолированно и в контексте, на родном или иностранном языке) и с сопоставлением разных типов воспринимающих речь субъектов (монолингвов и билингвов, взрослых и детей).

Кроме общности строения моделей восприятия для отрезков речи одного уровня, установлены и общие факторы, определяющие восприятие отрезков разных уровней. В качестве примеров А.С. Штерн приводит факторы "ударная гласная", "частотность", некоторые дифференциальные признаки согласных, проявляющиеся при восприятии и слогов, и слов на фоне белого шума. При этом автор подчеркивает, что *факторы, существенные для восприятия изолированного слова, проявились и при восприятии слова в тексте.*

При каждом виде помех был найден свой набор существенных языковых признаков. Наиболее тесно связанные с акустическими характеристиками фонетические факторы практически одинаково действуют в акустически противоположных условиях, что может трактоваться как независимость опознавания осмысленного речевого отрезка от типа помехи. А.С. Штерн особо акцентирует внимание на том, что *в механизмах восприятия имеется общее независимо от типа помехи и разное — в зависимости от ее количества.* Самым важным выводом по результатам экспериментов ей представляется то, что *нет абсолютной значимости признаков:* существенность каждого признака может быть определена лишь для конкретных условий приема. "Поскольку существенные признаки можно трактовать как оперативные единицы механизма опознаний ..., можно говорить, что *в разных условиях приема слушающие оперируют разным количеством оперативных единиц, их наборами и порядком по значимости*" [103: 187].

В рамках предлагаемой А.С. Штерн модели механизма перцепции, который прямо не наблюдается, в качестве отражения элементарной речевой операции (единицы), сохраняющей свойства восприятия (целого), выступают существенные языковые признаки, которые обнаруживаются при восприятии всех речевых отрезков, что дает основания трактовать *операцию* как *универсальный аспект восприятия речи.* Однако "иерархическая организация оперативных единиц (факторов) не означает последовательного включения их в процесс, т.е. нет такого признака, с которого всегда бы начиналось опознавание; "использование" оперативных единиц происходит одновременно" [103: 191]. При этом автором установлено, что в восприятии речи участвуют два вида единиц: традиционно выделяемые *единицы объекта* — слог, слово, предложение и *оперативные единицы перцептивного процесса*, которыми являются существенные для восприятия языковые признаки.

В связи с обсуждением вопроса о единицах принятия решения А.С. Штерн детально рассматривает метрику признаков (т.е. способы разбиения их на градации) и показывает, что именно *градации существенных признаков* в оптимальной метрике и есть *единицы принятия решения.*

Отметим, что этот вывод хорошо согласуется с результатами исследований последних лет в области когнитивной психологии (см., например, Barsalou 1992; Ungerer & Schmid 1996), а также с тенденциями в развитии представлений о специфике процессов узнавания слов [178].

Необходимо подчеркнуть, что при рассмотрении процессов восприятия речи со слуха на любом языковом уровне А.С. Штерн последовательно остается в русле активных теорий восприятия и признает наличие смысловой переработки, что характерно для отечественной психолингвистики.

Следует добавить сюда и эмоциональное влияние

Возвращаясь к основным особенностям восприятия звучащей речи, следует отметить, что согласно исследованию [Nords & Cutler 1988], слоги идентифицируются быстрее, чем отдельные фонемы, отсюда делается вывод: именно слог, а фонеме не следует считать единицей восприятия речи [141: 41]. Обсуждается также роль феномена звукового символизма в восприятии речи.

Исследования в этой области, основывающиеся на обзорах литературы, наблюдениях, экспериментах, приводят некоторых авторов к выводу, который был сделан в свое время Р. Брауном (Brown 1958): несмотря на то, что очевидно наличие фактов звукового символизма, разделяемого той или иной национально-культурной общностью, сомнительно, что существует универсальный, т.е. распространяющийся на все языки, звуковой символизм [115].

Феномен звукосимволизма проявляется при восприятии и звучащего, и письменного текста, что побуждает многих исследователей выявлять конгруэнтность звука и смысла в поэтических и в прозаических произведениях при сочетании анализа текста и разного рода экспериментов с применением статистических методов и машинной обработки данных. В отечественной психолингвистике исследования в области фоносемантики связаны с именами В.В. Левицкого, А.П. Журавлева, С.В. Воронина, а также И.И. Валуйцевой, О.Л. Шулеповой и других [46,21,22,14,158].

К задачам дальнейших исследований в этой области можно отнести учет роли феномена звукосимволизма при сопоставлении особенностей восприятия звучащей речи на разных языках и в различающихся условиях (на чужом языке, в естественной ситуации и в учебной аудитории и т.д.).

Обратим внимание на важность таких задач, выступающих как в качестве *цели* научных изысканий, так и в качестве *средства* изучения особенностей процессов понимания.

3.5. Основные особенности восприятия письменной речи

Читаемый текст может быть выполнен различными шрифтами, разными почерками, в качестве помех возможны физические повреждения текста, но индивид обычно успешно справляется с задачей перевода цепочки графем в осмысленный текст, для чего необходимо прежде всего опознать графемы и складывающиеся из них слова. Особая роль признаков в таких процессах обсуждается, например, в работах [Коссов 1997; Шехтер 1981] [44,101].

Различные теории восприятия акцентируют внимание на тех или иных особенностях этого сложного процесса. Так, гештальт-психология настаивает на целостности восприятия: отдельные части некоторой конфигурации приобретают свое значение в составе целого (*гештальта*). Ряд теорий признает наличие двух путей обработки воспринимаемого: *снизу* — *вверх* (т.е. от отдельных частей, признаков и т.п. к опознанию целого через их суммирование) и *сверху* — *вниз* (т.е. от распознавания целого к опознанию его компонентов). Имеются теории, фокусирующиеся на использовании *эталонов* (паттернов), т.е. внутренних структур (обобщенных, умственных), на основе которых происходит опознание воспринимаемого. Поскольку обязательное следование такой теории восприятия потребовало бы хранения в памяти огромного множества эталонов, конкурирующая теория настаивает на том, что восприятие — это высокоуровневая обработка информации, ей предшествует этап *анализа деталей*, однако этим двум подходам к восприятию противостоит еще одна теория, постулирующая хранение в памяти не конкретных эталонов, а более абстрактных *прототипов*; с последними увязываются: модель *центральной тенденции* (согласно ей прототип представляет собой среднее из всех экземпляров) и модель *частоты признаков* (в этом случае признается, что прототип отражает наиболее часто встречающееся сочетание признаков). Подробно эти теории рассматриваются, например, в работах [Величковский 1982; Клацки 1978; Линдсей, Норман 1974; Солсо 1996; Хофман 1986; Sternberg 1996] [11,82,54,87,100].

Имеется множество исследований, свидетельствующих о том, что способность видеть и опознавать буквы и слова — это активный процесс поиска перцептивных объектов, репрезентации которых уже хранятся в памяти индивида. Слежение (с применением специального прибора — тахистоскопа) за передвижением глаз человека по строке по ходу чтения дает основания для выводов, что глаз совершает "скачки" по тексту ("саккады"), а объем воспринимаемого зависит от многих факторов. При обобщении результатов исследований последних лет в этой области Р. Стернберг (Sternberg 1996) отмечает, что в работе Pollatsek & Rayner (1989) акты фиксации глаза на строке описываются как последовательность "моментальных фотоснимков" (a series of "snapshots") [172]. Обнаружено, что глаз дольше фиксируется на более длинных, чем на коротких словах, и на менее знакомых (т.е. более редких) по сравнению с частотными словами; к тому же последнее слово в предложении вызывает наиболее длительную фиксацию (Carpenter & Just, 1981) [136]. Читатели останавливают глаз почти на 80% значимых слов (существительных, глаголов и др.), несущих основную смысловую нагрузку в тексте. Таким образом, становится понятным, почему исследователи зрительного восприятия текста обычно непосредственно переходят к обсуждению вопросов опознавания слов, в составе которых идентифицируются графемы.

Необходимо также отметить, что определенную роль в восприятии написанного текста играют его параграфемные особенности.

Особенности функционирования параграфемных элементов текста исследовал, например, Н.Э. Клкжанов [40].

Вошедшее в обиход широкое использование возможностей компьютерного оформления текста делает актуальным изучение этого вопроса через серию экспериментов, результаты которых должны оказаться полезными для разработки практических рекомендаций по максимально эффективному использованию параграфемных средств и избеганию тех или иных новшеств, позволяющих придать тексту "современный" вид, но вовсе не облегчающих его понимание.

3.6. Роль слова в понимании текста

В последнее время все большее признание получает тот факт, что в процессе понимания текста особую роль играет *слово*: каким бы ни был психологический статус слова в восприятии и понимании, на некотором этапе нам приходится изолировать и узнавать слова и искать их значения в "ментальном словаре" (Flores d'Arcais & Schreuder 1983). Д. Балота (Balota 1994) [111: 303] подчеркивает, что «слово для психолингвиста является таким же базовым понятием, как клетка — для биолога»; это объясняется тем, что слова представляют собой минимальные относительно хорошо определенные единицы, которые могут анализироваться на разных уровнях (на уровнях признаков, букв, графем, фонем, морфем, на семантическом и синтаксическом уровнях) и позволяют выявлять особенности процессов их переработки (например, автоматической или с участием внимания).

Многие авторы приходят к выводу, что именно слово оказывается критической единицей сегментации текста, позволяющей проследить взаимодействие между означающими и означаемыми, между данным в тексте и извлекаемым из памяти и т.д. (см. Dubois 1982) [119: 87]. Более того, Джин Эйчисон [Aitchison 1987] приводит ссылки на авторов, полагающих, что лексикон является центральным компонентом внутренней грамматики индивида при вспомогательной роли синтаксиса [104].

Отсюда вполне естественно, что при моделировании процессов понимания текста неизбежно затрагивается ряд вопросов, ответы на которые требуют оперирования определенными представлениями о лексиконе как таковом, о специфике его единиц, об особенностях их организации, хранения и извлечения.

Из числа отечественных исследований, позволяющих сделать интересные выводы относительно роли слова в понимании текста, остановимся на работах Э.Е. Каминской и Н.В. Рафиковой [78]. Так, в работах [Каминская 1996; 1998] обсуждаются результаты эксперимента на материале оригинального поэтического текста на английском языке и трех вариантов его перевода на русский язык [39]. Выделенные экспертами ключевые слова всех четырех рассматриваемых текстов далее предъявлялись испытуемым-студентам в свободном ассоциативном эксперименте. Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что особенности идентификации переводчиками ключевых слов исходного текста оказали влияние на последующую расстановку акцентов в текстах переводов, а далее — через ключевые слова вто-

ричных текстов — обусловили значительные расхождения в результатах восприятия сопоставляемых текстов.

Н.В. Рафикова исследовала динамику опорных элементов понимания прозаического художественного текста с использованием методики замедленного чтения, при которой испытуемым последовательно предъявляются отдельные предложения с заданием извлечь из каждого данного предложения максимальный объем информации, ориентируясь на свой жизненный опыт и на слова предложения (понятое может быть изложено в устной или в письменной формах) [79]. В ходе анализа полученных материалов выявлялись ключевые слова и формирующиеся динамические системы смыслов, а также пути реализации и трансформирования последних по ходу продвижения по тексту и закономерности учета выводных знаний.

По результатам исследования Н.В. Рафиковой был сделан вывод, что на основе психологической структуры одного и того же слова могут складываться разные активные динамические системы смыслов, которые выступают в качестве опорных элементов понимания, усиливая вариативный характер понимания текста. Более подробно с материалами названных экспериментов и теоретическими соображениями по их поводу можно ознакомиться по книгам Залевская и др., 1998; Каминская, 1998; Рафикова, 1999] [28,78].

Теоретическую основу рассмотренных исследований составляют изложенные в книге [Залевская 1988а] представления об особенностях процессов понимания текста, базирующиеся на концепции специфики индивидуального лексикона. Согласно этой концепции, слово при его функционировании выполняет роль, сравнимую с ролью лазерного луча при считывании голограммы: оно делает доступным для человека определенный условно-дискретный фрагмент континуальной и многомерной индивидуальной картины мира во всём богатстве связей и отношений, полнота которых обеспечивается в разной мере осознаваемой опорой на прямые и/или опосредованные выводные знания и переживания разных видов [27].

Включение идентифицируемого слова в многоаспектный внутренний (перцептивный, когнитивный, аффективный) контекст во взаимодействии с внешним (вербальным, ситуативным) контекстом описываются через спиралевидную модель, с помощью которой сделана попытка показать формирование проекции текста у индивида как результирующую множества внешних и внутренних факторов, проявляющихся на разных уровнях осознаваемости.

Реализация различных функций слова в тексте (идентифицирующей, двойственной медиативной, синтезирующей, двойственной регулятивной, прогностической и т.д.) представлена в виде двунаправленной спирали, "раскручивающейся" от "тела текста" (например, графически представленной формы слова) вглубь многостороннего предшествующего опыта индивида (языкового и неязыкового; осознаваемого и неосознаваемого; перцептивного, когнитивного, эмоционально-оценочного) и в "проекцию текста", которая формируется, дополняется, пересматривается при взаимодействии множества факторов (см. Залевская и др. 1998).

Обратим внимание на многочисленные двунаправленные стрелки, отображающие на рис.8.1 множественные связи между сферами "раскрутки" спирали вниз и вверх (по вертикали) при наличии множественных связей по горизонтали, т.е. на любом условно выделенном "срезе" полученной фигуры.

Теоретически такая модель хорошо согласуется с современными представлениями относительно включенности каждого воспринимаемого объекта в событие и тем самым в целостный образ мира с высвечиванием в последнем релевантных для конкретного текущего момента связей и характеристик.

Расширяющиеся витки гипотетической спирали символизируют не только постоянный выход на личностную картину мира, но и континуальность последней: понимание воспринимаемого текста не может быть обозначено в виде дискретной единицы — это всегда условный интервал, намечающий (благодаря слову как средству доступа к единому информационному тезаурусу человека) некоторый более или менее четко определяемый участок на многомерном перцептивно-когнитивно-аффективном континууме (именно это обуславливает вариативность понимания одного и того же текста не только разными реципиентами, но и самим автором в момент написания текста и в момент его отсроченного восприятия).

С помощью спиралевидной модели делается попытка продемонстрировать тщетность стараний втиснуть процесс понимания текста в прокрустово ложе привычных логико-рационалистических представлений о возможности описания получаемого продукта посредством, например, разложения воспринимаемой фразы на "непосредственно составляющие": каждая из таких составляющих значима только благодаря своим множественным связям по линиям названных континуумов.

3.7. Динамика исследовательских подходов к пониманию текста

Понимание речи трактуется как положительный результат сложной перцептивно-мыслительно-мнемической деятельности (см., например, [Зимняя 1976: 5]), т.е. как продукт взаимодействия процессов восприятия, мышления и памяти [36:5].

С учетом специфики психолингвистического подхода к исследованию особенностей функционирования языка у индивида следует уточнить, что само собой разумеется взаимодействие названных процессов со всеми другими неотъемлемыми компонентами целостного ансамбля многогранной психической жизни индивида (вспомним о роли внимания, о пристрастности субъекта, мотивированности его деятельности и т.д.), а также акцентировать внимание на том, что при описании и моделировании работы языкового/речевого механизма человека при понимании текста необходимо учитывать специфические характеристики текста как языкового объекта. При изучении этого феномена следует, таким образом, разобраться во многих проблемах, в число которых входят: психолингвистическая трактовка текста как такового; возможные подходы к моделированию процессов понимания текста; факторы, направляющие понимание, облегчающие или затрудняющие его, способствующие приращению смысла понимаемого или его утрате, т.е.

непосредственно связанные с вариативностью понимания одного и того же текста.

Подробно рассмотреть все это в рамках главы невозможно, так как имеется огромный массив публикаций по названным и смежным с ними вопросам, а разнообразие высказываемых при этом точек зрения дает основания для замечания о существовании почти стольких же моделей и теорий понимания текста, сколько авторов бралось за исследование данной проблемы [Солсо 1996: 332]. Поэтому мы прежде всего кратко остановимся на динамике развития психолингвистических подходов к исследованию понимания текста и выясним положение вещей на текущий момент.

Ранний период развития психолингвистики характеризуется акцентированием внимания на синтаксической проблематике, связанной с моделированием путей перехода от "поверхностной структуры" к "глубинной структуре"; при этом анализ по непосредственно составляющим, исчисление "глубины" фразы и т.п. велись на уровне предложения/высказывания. Задача психолингвистических исследований виделась в то время в проверке "психологической реальности" лингвистических или логических построений. С особенностями этого периода можно ознакомиться по ряду публикаций (А.А. Леонтьев, 1969а; 1969б; 1974; Д. Слобин, Дж. Грин 1976) [51,71,84].

Параллельно с усилением роли когнитивного направления в развитии мировой науки и переносом фокуса внимания с синтаксиса на семантику, а также с формированием лингвистики текста и машинного моделирования работы интеллекта как специфических областей исследования имела место переориентация психолингвистических экспериментов на поиск факторов, направляющих понимание текста, на выявление стратегий воспринимающего текст субъекта, изучение коммуникативных затруднений и путей их преодоления и т.п. Иначе говоря, произошел переход от синтаксических, моделей к моделям стратегическим (Dijk & Kintsch 1983,1988) [16], от интерпретативных теорий к теориям конструктивным (Johnson-Laird 1983) [17]. С последней точки зрения "высказывание — это скорее ключ к конструированию модели, чем чертеж, по которому она могла бы быть построена" (Джонсон-Лэрд 1988) [17: 235]. Обратим внимание на то, что в отечественной традиции, идущей еще от Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, А.А. Леонтьева и др., текст издавна трактуется в качестве ориентировочной основы сложной и многосторонней психической деятельности активного и пристрастного субъекта этой деятельности, протекающей при взаимодействии памяти, мышления, внутренней речи и т.д. [50].

Важно подчеркнуть, что психолингвистические исследования процессов понимания текста развивались и продолжают развиваться в тесной связи со становлением и развитием новых и новейших научных подходов в области психологии познавательных процессов, искусственного интеллекта, машинного моделирования психических процессов и т.п.; они испытали непосредственное воздействие двух "когнитивных революций", акцентирования внимания на дискурсе, а также на функциональных и прагматических аспектах пользования языком (Silverstein 1986; Thomas 1995) [170].

На этом общем фоне к настоящему моменту сложились некоторые общепризнанные положения, которые учитываются многими исследователями процессов понимания текста. К числу таких положений относится признание в качестве обязательного условия успешности анализа процессов понимания необходимости выхода за рамки лингвистики прежде всего в область экстралингвистических знаний индивида и в сферу психических процессов, непосредственно связанных с репрезентацией знаний у человека, с организацией знаний и особенностями их хранения и извлечения (см. подробнее Залевская 1992; 1996а) [25,29]. Накоплен обширный массив результатов наблюдений и экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что в соответствии с общими закономерностями психической деятельности индивид видит в тексте в первую очередь то, что он ожидает или хочет видеть, на что его нацеливают мотивы, ситуация, акцентирование внимания, личностные ориентиры и многое другое (см. описание таких исследований в [(Клацки 1978; Линдсей, Норман 1974; Солсо 1996; Шпербер, Уилсон 1988) [102]. Установлено, что особую роль в понимании текста играет способность человека опираться на схемы знаний о мире (фреймы, сценарии, когнитивные карты и т.п.), позволяющие ориентироваться в ситуации, достраивать ее, судить о правдоподобности или нереальности описываемого в тексте (см. обсуждение этих вопросов: Залевская 1983а; 1988а; Найссер 1981; Новиков 1983; 1989; Норман 1985) [32,31,65,68,69,]. Широко распространено также представление о том, что понимание текста, как и его описание, должно воплощаться в пропозициях.

Подробный обзор современных подходов к процессам понимания текста дается в работе [Whitney et al. 1995], где обсуждаются: а) минималистская теория [Ratcliff & McKoon 1992]; б) конструктивно-интегративная теория [Johnson-Laird 1983; Kintch 1988]; в) теория, названная П. Уитни и его коллегами "теорией собирания схем" (schema-assembly theory) [181]. Названные теории по-разному подходят к решению вопроса о влиянии контекста на понимание поступающей информации, а это непосредственно вытекает из представлений о том, что лежит в основе понимания текста: понятие схемы или распространение активации по сети. На русском языке анализ перечисленных теорий предлагается в обзоре Н.В. Рафиковой, где приводятся комментарии разных авторов по поводу ряда моделей понимания текста и связанных с ними вопросов (в том числе по работам: Gernsbacher 1997; Graesser et al. 1997; Hess et al. 1995; Long et al. 1996; Singer et al. 1994; Sternberg 1996; Suh & Trabasso 1993 [75,76,77,78,79,80].

Н.В. Рафикова останавливается на следующих основных особенностях этих теорий. Согласно минималистской теории, ментальная репрезентация содержания текста может быть сетью или иметь иную форму. Основная роль в процессах понимания отводится процессам "снизу — вверх" при очень ограниченном влиянии процессов "сверху — вниз". Использование выводных знаний из ассоциативного поля некоторой единицы сведено до минимума и протекает автоматически. Активизируются только наиболее доступные знания и только в случаях необходимости создания локальной связности между единицами поступающей информации.

Отсюда разрабатывается понятие локального контекста, под которым чаще всего понимаются два соседних предложения, между которыми устанавливается связь.

В отличие от минималистской теории, в конструктивно-интегративной теории признается, что понимание текста протекает с опорой на пропозиции, интегрируемые в модель ситуации, которая строится с опорой на информацию, не только эксплицитно выраженную в тексте, но и извлеченную из базы знаний о мире. Постулируются три уровня репрезентации текста: уровень сенсорных следов памяти поверхностной структуры текста; уровень базовых пропозиций текста; уровень ментальных моделей текста. Построение репрезентации текста, которая трактуется как семантическая сеть, проходит две основные фазы: конструктивную, на которой доминируют процессы "снизу — вверх", активизирующие семантическую сеть, и интегративную, на которой начинают действовать процессы "сверху — низ". Построение модели ситуации, отраженной в тексте, осуществляется при взаимодействии процессов "сверху — вниз" и "снизу — вверх". Но процессы "сверху — вниз" начинают оказывать влияние только на продукты понимания, полученные в результате действия процессов "снизу — вверх". Очевидно, что в ходе конструктивной фазы единицы сети активизируются так, как если бы они находились в условиях нулевого контекста.

Теория собирания схем относится к числу теорий гибридного типа и противопоставляется как базирующимся на понятии схемы традиционным теориям понимания, так теориям, принимающим идею сети. Негибкий характер схем как недостаток традиционных подходов к схеме преодолевается путем признания того, что контекст может влиять как на формирование, так и на изменение схемы.

Попытка примирения сетевой и схемной форм репрезентации реализуется через постулирование репрезентации в форме сети на начальных этапах понимания, после чего через активацию узлов сети организуется структура, которая имеет характеристики схемы, отвечающей текущим требованиям контекста, поскольку она формируется под его влиянием.

В обзоре Н.В. Рафиковой особо подчеркиваются следующие характеристики ментальной репрезентации текста с позиций теории собирания схем: она может быть как локальной, так и распределенной; источниками активации и торможения сети являются и сам текст, и ассоциированные с единицами текста узлы, репрезентирующие знания о мире; узлы имеют разную силу активации, которая зависит от частотности активации; совокупность активных узлов, сохраняющаяся на протяжении нескольких циклов понимания, оказывает управляющее действие на поток активации, вызываемой новыми входными сигналами. Три уровня структуры ментальной репрезентации текста (уровень визуально-фонетической репрезентации; уровень пропозиций текста или текстовой репрезентации; уровень ментальных моделей) трактуются как связанные между собой вертикальными и горизонтальными связями. В зависимости от доминирования того или иного уровня достигается разная глубина понимания текста.

Отечественная психолингвистика испытала на себе воздействие смен общенаучных метафор (парадигм), "революций" и т.п., тем не менее она с самого начала шла своим путем — путем теории речевой деятельности, в рамках которой всегда ставилась задача изучения особенностей смыслового восприятия текста, а популярная ныне идея "ментальных моделей" как средства репрезентации смысла воспринимаемого сообщения [Johnson-Laird 1983. См. также перевод: Джонсон-Лэрд 1988] была еще в 20-е гг. предвосхищена работами Н.А. Рубакина о читательской "проекции текста" (о работах Н.А. Рубакина подробно говорится в [Сорокин 1985; 1993; Залевская 1988а]; имеется также публикация текста доклада, сделанного Н.А. Рубакиным в 1927 г. [Рубакин 1987]) [89,91,83]. Кратко остановимся на основных положениях некоторых работ по этой проблематике, а затем — на феномене проекции текста и на изучении его в отечественной психолингвистике.

Исследования процессов понимания текста в нашей стране базируются на фундаментальных концепциях Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.Р. Лурии, на результатах многочисленных экспериментов, которые первоначально были обобщены и теоретически осмыслены в работах А.А. Смирнова, А.Н. Соколова, В.А. Артемова. Наиболее полно и разносторонне концепция смыслового восприятия как единого процесса взаимодействия восприятия и понимания разработана в докторской диссертации и в публикациях И.А. Зимней. В работе [Зимняя 1976] дается критический анализ многих точек зрения на различные составляющие процессов восприятия и понимания речи и с учетом результатов экспериментов делается вывод, что задействованная в этих процессах "постоянная словесно-логическая память представляет иерархию систем эталонов — звуков, звукосочетаний и слов", а на уровне смыслового восприятия "в качестве эталона для принятия решения о минимально значимой лингвистической единице выступает слово. Сам же процесс смыслового восприятия осуществляется путем установления смысловых связей между этими словами" [36:25]. И.А. Зимняя отмечает, что система эталонов является иерархической, она действует одновременно, что проявляется в принятии решения о слове на основе цепи предварительных, "предлингвистических" (точнее — доязыковых) решений. По итогам экспериментов [Залевская 1990а] можно предположить, что в памяти хранятся также эталоны большей протяженности: речевые штампы, высокочастотные словосочетания, фразеологические единицы [34].

Психологическая схема смыслового восприятия представлена И.А. Зимней как система с тремя уровнями. Побуждающий уровень "объединяет ситуативно-контекстуальную сигнальную (стимульную) информацию и мотивационную сферу". Формирующий уровень "функциональной схемы смыслового восприятия содержит четыре взаимосвязанные и взаимовключающиеся фазы: 1) фазу смыслового прогнозирования; 2) фазу вербального сличения; 3) фазу установления смысловых связей (а) между словами и (б) между смысловыми звеньями и 4) фазу смыслоформулирования".

Реализующий уровень на основе установленного общего смысла воспринятого формирует замысел ответного речевого действия [Op. cit.: 31-33].

При более детальном рассмотрении формирующего уровня И.А. Зимняя уточняет, что под воздействием контекстуально-ситуативной или сигнальной информации смысловое прогнозирование актуализирует соотносимое с общим смыслом гипотезы смысловое поле, подготавливая тем самым процесс сличения входного сигнала с вербальными конституентами семантического поля.

Результатом вербального сличения является подтверждение или отклонение вербальной гипотезы, при этом "одновременно с актуализацией вербального образа актуализируется ассоциативная цепь его связей с другими словами, включая в действие процесс установления смысловых связей, с учетом субъективной вероятности появления той или иной ассоциации. Установление связи между (как минимум) двумя словами формирует определенное смысловое звено, показателем которого является возможность перевода его на уровень нерасчлененного, монолитного представления — образа". Такой перевод результата всей проделанной индивидом перцептивно-мыслительной работы на одну целую, нерасчлененную единицу понимания — общий смысл воспринятого сообщения — составляет суть фазы смыслоформулирования [36]. Идея понимания как результата работы механизма "эквивалентных смысловых замен" базируется на работах Н.И. Жинкина [1958; 1964; 1982] и находит дальнейшее развитие во многих отечественных исследованиях (см., например, [Кузьменко-Наумова 1980; Новиков 1983; 1989]) [18,19,20,45].

Проблема смыслового восприятия текста исследуется с разных позиций и связана с решением множества вопросов теории и исследовательской практики. Обзор имеющихся публикаций по обсуждаемой проблеме потребовал бы написания отдельной монографии. В работе [Сорокин 1991] выделен ряд направлений психолингвистических исследований текста в зависимости от используемых экспериментальных методик, конкретных задач, полученных результатов [89].

Это работы с применением методик шкалирования текста реципиентами, анализа разнопорядковых предикатов в тексте, смысловой компрессии текста, "восстановления" текстов по их денотатной структуре, восстановления поврежденного текста, типологизации тема-рематической структуры текстов, "разрезания" текста исследователем и последующего восстановления его ии., ассоциативного эксперимента и др. Ю.А. Сорокин отмечает также исследования с целями изучения фоносемантической нагрузки текстов, их национально-культурной специфики, выявления особенностей восприятия креолизованного текста (текста, состоящего из иконических и вербальных знаков) и т.д [88].

Особое внимание Ю.А. Сорокин уделяет различиям в подходе к тексту с позиций лингвистики и психолингвистики, подчеркивая, что понятие связности текста эксплицируется лингвистическими методами, в то время как цельность/целостность и эмотивность текста могут быть выявлены только через взаимодействие текста и реципиента как возникающие при таком взаимодействии феномены ментального порядка (подробнее о связности и цельности текста см., например, [Леонтьев А.А. 1977а][52], о цельности/целостности

текста [Мурзин, Штерн 1991; Сорокин 1985; 1988; 1993][63,88,89,90,91], о типологии художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте [Белянин 1988; 1992]][5,4].

В дополнение к перечисленным направлениям психолингвистических исследований можно назвать изучение вариативности понимания текста, особенностей понимания художественных (прозаических и поэтических) и научно-технических текстов; понимания текстов на родном, иностранном или неизвестном читателю языке; роли заголовка, подзаголовка и ключевых слов в понимании текста; смыслового поля текста и т.д.

В публикации [Сорокин 1993] говорится о шести направлениях исследований, так или иначе связанных с особенностями взаимодействия реципиента и текста и нацеленных на выявление понимания и оценки текста реципиентами, выделение в тексте логико-фактологической цепочки и анализ разнопорядковых предикатов в тексте, установление расхождений между логико-композиционными структурами авторского текста и текста, восстанавливаемого реципиентами, а также на изучение проблем мотивированности языкового знака, особенностей текстов, функционирующих в экстремальных (стрессовых) ситуациях, анализ культурологической специфики вербальных и невербальных соотношенностей в тексте [90,91].

В работе [Пищальникова 1993] обсуждаются способы представления авторских личностных смыслов, постулируется категория доминантного смысла, рассматривается роль эмоций и способы представления континуальности смысла, исследуется роль конвенционального стереотипа и мифа в понимании текста [73].

Ставится также задача выявления механизмов понимания текста (см., например, [Васильева 1998], где внимание акцентируется на "понимании-воплощении", т.е. на текстах-интерпретациях, в которых находит отражение процесс понимания текста-источника). Широко обсуждаются связанные с проблемой понимания текста идеи Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, Н.А. Рубакина, см., например, [Верч 1996; Леонтьев А.А. 1997а; Сорокин 1993; Wertsch 1991][12,50,91,180].

К числу ставших дискуссионными вопросов теории понимания текста можно отнести соотношение рефлексии и понимания, осознаваемого и неосознаваемого в процессах понимания, роль схем знаний (стереотипов, фреймов, сценариев и т.п.) в понимании и взаимопонимании и т.д. В этой связи полезно ознакомиться, например, с мнением Ю.А. Сорокина [88: 108-110], дискутирующего с Г.И. Богинным относительно того, какая наука и с каких позиций должна заниматься изучением и объяснением процессов понимания и непонимания.

Некоторые авторы подчеркивают, что должны разграничиваться объект восприятия (текст), субъект восприятия (реципиент) и сам процесс восприятия (Кузьменко-Наумова 1980) [45:8], точнее — необходимо исследовать понимание текста с учетом специфических особенностей каждого из них при взаимодействии ряда факторов в разных условиях. Например, согласно результатам исследования А.С. Штерн [1992], текст по сравнению со словом

представляет собой качественно иное образование, для восприятия которого ведущими оказываются другие параметры. Оперативной единицей с позиций цельности текста можно считать набор ключевых слов (НКС) [103]. Особую роль играют структурные эталоны типа фреймов, позволяющие распознавать связность текста на разных уровнях.

Внимание исследователей привлекает также роль прецедентных феноменов (ситуаций, имен, высказываний, текстов) в понимании текста (см. [Красных 1998] и ссылки там же на источники по этому вопросу).

3.8. Проекция текста и ее моделирование

Под проекцией текста понимается ментальное образование (концепт текста, смысл текста как цельность/целостность), продукт процесса смыслового восприятия текста реципиентом, в той или иной мере приближающийся к авторскому варианту проекции текста. Ю.А. Сорокин говорит также о "совокупности психических и когнитивных образов", "наборов когнитивных и эмоциональных (Обратим внимание на то, что в отечественных работах говорится именно о сочетании и взаимодействии когнитивной и эмоциональной сфер человека или, еще точнее — о неразрывности перцептивно-когнитивно-аффективной переработки всего воспринимаемого активным и пристрастным субъектом соответствующей деятельности.)", на которые в основном ориентируется реципиент текста [88: 2]. С этой точки зрения Ю.А. Сорокин считает необходимым исследовать триаду "автор — реципиент — текст" [89]. В отличие от этого в работе [Залевская 1991б] предлагается рассматривать систему из пяти составляющих: автор — авторская проекция текста — тело текста — реципиент — проекция текста у реципиента, а также указывается, что только одна из этих составляющих (тело текста) является константной, поскольку даже автор, физически оставаясь одним и тем же лицом, может тем не менее по-иному воспринимать и осмысливать свой собственный текст (например, расставлять в нем разные смысловые акценты, ибо текущий опыт, мыслительная деятельность, многочисленные неосознаваемые процессы и общение постоянно воздействуют на субъекта, вследствие чего он не идентичен самому себе в разные моменты времени)[35].

Понятие проекции текста соотносимо с образом содержания текста у А.А. Леонтьева [47:142], подчеркивающего принципиальную динамичность, процессуальность, предметность понимания и трактующего понимание текста как процесс перевода смысла текста в любую другую форму его закрепления [47: 141], которая является не итогом понимания, а лишь способом опредмечивания процессов понимания [47: 142]. К числу форм "закрепления" смысла текста А.А. Леонтьев относит пересказ той же мысли другими словами, перевод на другой язык, смысловую компрессию текста, построение образа предмета или ситуации, формирование личностно-смысловых образований, эмоциональной оценки события, выработку алгоритма операций, предписываемых текстом [47:141-142].

А.А. Леонтьев подчеркивает также, что образ содержания текста связан с предметностью особого рода: "мы оперируем с самого начала с тем, что стоит за текстом" [47: 142]. В этой связи полезно вспомнить о том, на что в свое время указывал Н.И. Жинкин: мы думаем не о словах, а о действительности (см. подробнее [Жинкин 1982]). Выше также говорилось о постоянном взаимодействии языковых и энциклопедических знаний человека, его постоянном "выходе" на картину мира как обязательную основу, вне которой понимание и взаимопонимание попросту невозможны.

К числу работ, связанных с исследованием проекции текста и моделированием процессов понимания текста, относятся следующие.

Целью диссертационного исследования Н.В. Рафиковой [Рафикова 1994] явилось изучение особенностей структурного строения семантического поля художественного текста, определяющих вариативность понимания текста читателями, что проявляется через индивидуальные проекции текста [76].

При этом учитываются как вариативные, так и инвариантные характеристики структурной организации текста и его элементного состава, а поле текста трактуется как потенциальная величина — совокупность всех возможных читательских проекций в определенный период времени.

Экспериментальное исследование Н.В. Рафиковой показало, что структура семантического поля текста организована по принципу ядро — периферия, между ними располагается так называемая маргинальная (промежуточная, пограничная по отношению к основным составляющим поля) зона элементов, которые в разных читательских проекциях могут входить в ядро или периферию этих проекций. С маргинальной зоной увязываются вариативные характеристики текста: чем она шире, тем больше вариантов индивидуальных проекций может быть связано с одним и тем же телом текста. Каждый текст обладает некоторой инвариантной структурой, своеобразным структурным прототипом, который во взаимодействии с опорными элементами понимания обеспечивает сохранение тождества текста при его восприятии разными реципиентами. Один и тот же текст способен стимулировать формирование разных структурных типов читательских проекций в зависимости от того, какой смысловой элемент занимает центральную ядерную позицию, определяющую угол зрения индивида на воспринимаемый текст. Развитие проекции текста происходит неравномерно, вариативные и инвариантные тенденции преобладают на разных этапах понимания текста, что можно описать с помощью модели маятника. Н.В. Рафиковой рассматриваются также опорные элементы понимания, особенности реализации прогностической функции слова, роль тема-рематических отношений при построении читательской проекции и т.д. [Рафикова 1995; 1996; 1997] [77].

Особенности взаимодействия между семантическим полем слова (точнее — проекцией семантического поля у индивида) и семантическим полем читательской проекции текста исследовала Э.Е. Каминская [1996; 1997; 1998] [38]. Использование оригинальной методики включения ключевых слов в контексты разной протяженности для предъявления их в ассоциативных экспериментах позволило проследить динамику схемы семантического поля

слова от преобладания вариативных тенденций в минимальном контексте к относительной сбалансированности вариативных и инвариантных тенденций в развернутом контексте, а также выявить факторы, влияющие на "защищенность" семантического поля слова от воздействия семантических полей единиц контекста. Дальнейшее сопоставление различных переводов одного и того же поэтического текста, смысловых полей ключевых слов и смысловых полей читательских проекций оригинального текста и его переводов (с применением методов денотатного анализа и экспертных оценок) показало, как неоднотипность процесса построения реципиентом-переводчиком проекции смыслового поля слова оригинала под воздействием творческой установки переводчика приводит к различному перевыражению средствами языка перевода специфического "угла зрения" на исходный текст.

М.Л. Короткая [1996; 1997] провела экспериментальную проверку гипотезы об особом влиянии комплекса "заголовок — подзаголовок — ключевые слова" на формирование читательских проекций художественного текста и с опорой приведенную выше спиралевидную модель разработала вихревую модель, опирающейся на результаты анализа материалов эксперимента и на очевидность для автора аналогии между вихрем и образной моделью понимания текста [43]. Как полагает М.Л. Короткая, вихрь может быть схематично представлен следующим образом: опорная точка — вершина вихря, от которой исходит слегка расширяющийся столб вихря — зона полного спокойствия, вокруг него закручивается собственно вихрь. При графическом изображении вихревой модели М.Л. Короткая переворачивает такой столб в соответствии с тем, как идет развертывание проекции текста по мере продвижения от заголовка ("З"), трактуемого в качестве "опорной вершины вихря", под влиянием ключевых слов ("КС"). Проведенное автором экспериментальное исследование доказало яркость прогностической функции заголовка как результирующей всех других функций слова, включая идентифицирующую, синтезирующую, двойственную регулятивную (по линиям языковых и энциклопедических знаний) и т.д.

М.Л. Короткая показала, что заголовок инициирует процесс понимания текста индивидом, который именно на этом этапе формирует первичную проекцию текста, выходит через выводное знание на многообразную картину мира [43]. "Спокойный столб вихря" в этой модели представлен ключевыми словами текста ("КС"), которые в свете экспериментальных данных являются инвариантными. Вокруг "столба" закручивается собственно "вихрь" связанных у индивида с каждым ключевым словом знаний, эмоциональных оценок в их переплетении и взаимовлиянии. Ключевые слова, видоизменяя первоначальную читательскую проекцию текста, актуализируют и увязываемый со словом объем разнообразных знаний, и выводные знания, которые так или иначе затрагиваются контекстом непосредственно воспринимаемого произведения. М.Л. Короткая указывает, что предложенная ею вихревая модель опирается на спиралевидную модель и является дальнейшим развитием названной модели в приложении ее к заголовку, ключевым словам и проекции целого художественного текста.

Фактическим продолжением работы в этом направлении является исследование В.А. Балдовой [1997; 1998; 1999], которая экспериментально выявляла роль авторского предтекстового комплекса, включающего заголовок, набор ключевых слов и краткую аннотацию, в формировании читательской проекции научно-технической статьи (на материале журнальных статей по металловедению на английском языке; в экспериментах участвовали студенты и сотрудники Уфимского авиационного технического университета и сотрудники Уфимского института сверхпластичности материалов). По мнению В.А. Балдовой, ключевые слова выступают в роли "смысловых вех", замещающих целые смысловые комплексы, посредством которых актуализуются (или подсознательно учитываются) фрагменты специальных знаний, необходимые для осмысления контекста [2]. Тем самым ключевые слова являются точками контакта воспринимаемого текста с имеющейся у индивида системой знаний.

Заголовок и ключевые слова обычно трактуются как опоры для понимания текста, поэтому мы перейдем непосредственно к этому вопросу, продолжая в то же время обсуждение возможностей моделирования процессов понимания и определение влияющих на эти процессы факторов.

3.9. Опоры при понимании высказывания/текста

При ориентировке в тексте и в процессах его понимания индивид пользуется разнообразными опорами, которые только условно можно подразделить на опоры поверхностного и глубинного уровней, поскольку первые важны прежде всего как средство "выхода" на вторые. Так, человек, даже воспринимающий текст на незнакомом языке, сразу же пытается увидеть в нем какие-то значимые части, ориентируясь по пробелам между словами, знакам препинания, повторяющимся элементам высказывания или отдельных слов и т.п. (об особенностях функционирования параграфемных средств текста см.: [Клюканов 1983]; специфику восприятия текста на незнакомом языке с использованием опор различных видов экспериментально исследовала И.Л. Медведева [1996]) [41,57].

Особую роль при ориентировке в тексте обычно играют структурные опоры, функциональная значимость которых формируется у носителя языка по мере переработки его речевого опыта.

Продукты такой переработки могут увязываться с метаязыковыми знаниями в ходе школьного обучения, но чаще достаточно успешно используются без их осознания. Некоторые особенности функционирования структурных опор при встрече детей и взрослых с псевдовысказыванием, оформленным средствами родного или иностранного языков, можно проследить по результатам ряда экспериментов (см. приложение к этой главе).

Структурные опоры относятся и к поверхностному, и к глубинному уровням, обеспечивая их взаимодействие; они представляют собой наглядную иллюстрацию того факта, что обработка зрительного сигнала немедленно требует подключения смысловой его переработки.

В этом отношении весьма показательными являются эксперименты при изучении особенностей опоры на внутреннюю форму слов: вычленение некоторой части слова как значимой, понятной, представляет собой продукт постоянного поиска заложенного в слове смысла, что демонстрируют и дети, овладевающие первым языком, и взрослые, изучающие иностранный язык (см. подробнее: [Медведева 1992; Летягина, Солдатов 1992; Солдатов 1995]) [56,53,85].

Идентификация в тексте единиц разной протяженности (от морфемы до фразеосочетания) и построение проекции текста обеспечиваются взаимодействием ансамбля механизмов понимания, в том числе — механизмов узнавания, вероятностного прогнозирования, ассоциирования, глубинной предикации, двойственной категоризации (по линиям языковых и энциклопедических знаний), получения выводного знания, метафоризации, смысловых замен и др. при регулятивной функции контроля по линиям языковых и энциклопедических знаний (см. подробнее: [Залевская 1988а; 1992]) [27,30].

При этом в качестве опорных элементов выступают не только названные выше структурные опоры с выходом на ситуацию или на внутреннюю форму слова, но и идентифицируемые признаки, их комбинации и признаки признаков различной природы и разных уровней (т.е. признаки перцептивные, когнитивные, аффективные; вербализуемые и не поддающиеся вербализации; осознаваемые и неосознаваемые). Чрезвычайно важно то, что каждая опора функционирует в процессе построения проекции текста не сама по себе, а как импульс для "раскручивания" гипотетической спирали, как средство расширения или углубления витков этой спирали, актуализации или усиления связей между ее "срезами" и внутри последних, т.е. как "по вертикали", так и "по горизонтали".

Как внешние, так и внутренние опоры реализуются на разных уровнях осознаваемости по линиям языковых и энциклопедических знаний (с подключением метаязыковых и метакогнитивных единиц) при взаимодействии механизмов функционирования знаний декларативного и процедурного типов и при обязательном эмоционально-оценочном переживании идентифицируемых смыслов; к числу важнейших опор относится ситуация.

Убедительную иллюстрацию личностного преломления реконструируемой ситуации мы находим в экспериментальном исследовании Т.В. Михайловой [1997; 1998], которая предложила трем группам испытуемых один и тот же, содержащий эллиптированные высказывания диалог, взятый из современной французской пьесы и построенный по схеме: приветствие, основная часть (расспрос о делах друг друга), заключение [61,62]. Это пример канонической речевой ситуации, состоящей из трех фаз в ситуации встречи двух персонажей — женщины и мужчины. Одной группе испытуемых не давалось никакой информации относительно взаимоотношений между этими персонажами, другой было сказано, что эти люди ненавидят друг друга, а третья группа узнала, что они друг другу нравятся. Анализ полученных материалов позволил Т.В. Михайловой сделать следующие основные выводы.

Эллиптическая конструкция (ЭК), употребленная в определенной ситуации, вне этой ситуации зачастую теряет свой смысл и перестает выполнять свою коммуникативную функцию, так как грамматические связи между элементами структуры, не выраженные вербальными средствами, находят свое воплощение в элементах ситуации, которые являются актуализаторами, соединяющими в единый смысловой комплекс информацию, представленную языковыми и неязыковыми средствами.

Опорным элементом для процесса восстановления таких ЭК служит образ ситуации (фрейм), хранящийся в памяти индивида. Уровень когнитивного контроля и анализа знаний может иметь разную величину в зависимости от степени типизированности ситуации. Работа с текстом в условиях незаданности ситуативных условий происходит в несколько этапов: первичное восприятие вербальных элементов всего текста -> формирование собственной гипотезы о его смысле на основе увязывания текстовой информации с собственными представлениями и выхода на образ конкретной ситуации, имеющейся в индивидуальном опыте, -> восполнение ЭК как результат вербализации собственных представлений о ситуации. Данная извне информация о ситуации творчески перерабатывается реципиентом на основе различных типов его знаний и лишь затем влияет на понимание высказывания, при этом внешняя заданность ситуативных условий может как существенно упростить для индивида процесс восполнения ЭК, так и усложнить его в случае, если те или иные образы данной извне ситуации не согласуются с индивидуальными представлениями об аналогичной ситуации. Процесс восполнения ЭК, включенных в типизированные ситуации, является менее осознаваемым и происходит с более низким уровнем когнитивного контроля, что может вызывать конфликт наложения двух ситуаций, решаемый, как правило, в пользу типизированной ситуации.

Лежащие за ситуациями структуры знаний могут быть эксплицированы через исследование текстов, содержащих неоднозначные слова или высказывания. Примером такого текста является шутка, при понимании которой не только становятся осознаваемыми процессы, в обычных условиях реализующиеся автоматически, но и обнаруживаются межъязыковые и межкультурные барьеры, затрудняющие понимание юмора. В работе [Бревдо 1998] дается обзор некоторых точек зрения по этому вопросу (в том числе публикаций [Attarde 1992; Attarde & Raskin 1991; Ballstadt 1989; Binsted 1995; Lew 1996]) и приводится описание эксперимента, в котором автором исследовались особенности переключения с одной структуры знаний на другую при разрешении содержащейся в тексте шутки неоднозначности [7].

В своем исследовании И.Ф. Бревдо [1999] исходит из того, что при попытках ухватить суть шутки слушатели действуют согласно сценариям, известным им из их опыта, пытаясь согласовать сценарий конкретной шутки с уже известными структурами знаний [7]. Помимо жестко заложенных в шутку сценариев, она содержит социальные и национальные стереотипы с вытекающими из них предубеждениями и предрассудками. Одним из способов представления стереотипных ситуаций является фрейм, при этом каждый фрейм содержит множество терминалов, к которым присоединяются другие

фреймы. По мнению М. Минского [Минский 1988], неожиданная смена фреймов присутствует во всех видах юмора: сначала сцена описывается с одной точки зрения, а затем неожиданно (иногда одним словом) помещается в совершенно другой ракурс, отсюда в основе понимания шутки лежит умение переходить от одного фрейма к другому [58].

И.Ф. Бревдо подчеркивает, что неоднозначность является неотъемлемым компонентом любого юмористического текста, а деление юмора на ситуационной или языковой, принятое в работах по изучению юмора, является чисто условным, так как в любом случае имеет место переосмысление первоначальной ситуации, лежащей в основе шутки. Само построение большинства шуток обеспечивает сначала создание некоего напряжения, а затем его разрешение. Такая разрядка имеет место, когда неоднозначность, лежащая в основе шутки, становится явной. Важно, что до определенного момента неоднозначность остается незаметной и/или интерпретируется неверно. Только при этом условии и необычное словоупотребление, и неординарность ситуации производят желаемый эффект, и слушатель смеется. С целью создания желаемого напряжения вначале шутка обыгрывает некую ситуацию с целью запутать слушателя и создать у него ложные антиципации относительно дальнейшего развития сюжета.

Для того, чтобы подтолкнуть слушателя в желаемом направлении (т.е. сделать так, чтобы он не заметил неоднозначности и пошел по неверному пути), в предшествующем контексте могут содержаться запутывающие указатели. Развязка же содержит элементы, разрешающие созданную неоднозначность, заставляющие пересмотреть ситуацию, переосмыслить ее в свете новой информации.

По результатам своего экспериментального исследования И.Ф. Бревдо рассматривает основные этапы перехода с одного сценария развития ситуации в шутке на другой с акцентированием внимания на движении от неоднозначного слова к правильному пониманию ситуации и, соответственно, к постижению замысла шутки. Автор указывает, что восприятие и понимание шутки направляются тремя факторами:

- а) структурой и семантикой текста как вербального произведения;
- б) речемыслительными процессами индивида, воспринимающего текст;
- в) имеющимися в опыте индивида структурами знания.

Предложенная И.Ф. Бревдо модель процесса разрешения неоднозначности в шутке приведена на рис.8.2.

Согласно этой модели, по мере развертывания сюжета шутки различного рода элементы текста, называемые автором мистификаторами (2), воздействуют на сознание слушателя и направляют его антиципации по ложному пути, создавая некую правдоподобную ситуацию развития шутки.

Вследствие этого при встрече с неоднозначным компонентом шутки (1) для его понимания в сознании слушателя активируется некий возможный сценарий (3) и, в соответствии с этим сценарием, выбирается подходящее значение неоднозначного элемента (4). Такой выбор может быть обусловлен

предшествующим контекстом (т.е. эффектом предшествования — *priming*), но это может быть и наиболее частотное значение неоднозначного слова.

Вертикальная прерывистая линия на рис.8.2 условно отделяет первую фазу процесса понимания шутки от фазы перехода на другой сценарий. Нахождение первоначального значения неоднозначного элемента, по мнению И.Ф. Бревдо, не исключает вероятности продолжения поиска его возможных других значений в процессе дальнейшего восприятия шутки. В любом случае слушателю приходится пересмотреть избранную им интерпретацию шутки при достижении развязки. Это происходит благодаря тому, что в развязке содержится некий элемент текста — реформатор смысла шутки (5), который в корне меняет контекст ситуации и заставляет слушателя переосмыслить ее, а, следовательно, и значение неоднозначного элемента (1). Изменения в контексте влекут за собой обращение слушателя к принципиально новой ситуации (6), с опорой на которую он уже приходит к другому, нужному значению неоднозначного элемента (7).

То, что смысл шутки моментально перемещается в рамки другого сценария, происходит потому, что в ходе этих процессов под порогом сознания он уже "нагрелся" и, будучи достаточно активизированным, вышел на сознательный уровень. И.Ф. Бревдо подчеркивает, что обязательным условием понимания шутки является наличие когнитивного усилия для нахождения нужного значения неоднозначного элемента независимо от того, было ли оно найдено до восприятия развязки шутки или же воспринимающему потребовался пересмотр всей ситуации шутки.

Предложенную ею модель процесса разрешения неоднозначности шутки И.Ф. Бревдо считает возможным уподобить так называемой "плавающей схеме" (*flow chart*), отражающей динамику процесса понимания шутки, легкость, с которой составляющие данного процесса могут быть подвергнуты модификации в зависимости от характера поступающей информации, а также ту гибкость, которой сопровождается выбор возможных стратегий разрешения неоднозначности, гипотез предвосхищения развязки, не говоря уже о смене интерпретаций самой шутки.

Итак, понимание текста обуславливается обязательной опорой на ситуацию, структуру знаний о том, что, как и с чем связано в окружающем нас мире и т.п. Таким образом мы приходим к необходимости более детального рассмотрения проблемы получения и использования выводных знаний как специфичной опоры, вне которой понимание и взаимопонимание затруднены или невозможны.

3.10. Обзор глобальных моделей понимания

Общие идеи психолингвистики и когнитивной науки были использованы исследователями, поставившими своей целью разработать модели глобальной организации знания и познавательных процессов. Эти модели являются новым моментом в развитии когнитивного подхода. Впервые делается попытка гомогенного объяснения накопленных фактов. Объяснение это проис-

ходит на базе все более выделяющейся программной метафоры: исследователей вдохновляет не функциональная архитектура вычислительного устройства, а сами вычислительные возможности, в нем заложенные.

Влияние формальной логики, вычислительной математики и исследований в области искусственного интеллекта видно хотя бы в том, что большинство из этих моделей задуманы и построены как машинные программы.

Теоретически каждая такая модель должна включать четыре компонента.

Первый — это так называемый парсер, который осуществляет преобразование лингвистической или невербальной информации к виду, соответствующему внутренней репрезентации знания.

Второй компонент — база данных или знание, уже фиксированное в семантической памяти.

Третий компонент — структуры управления, которые определяют алгоритмы распознавания, поиска, логического вывода и т. д.

Четвертый компонент полностью симметричен первому, обеспечивая переход от внутренней репрезентации знания к целостным квазицелесообразным ответам.

В настоящее время имеется несколько глобальных моделей понимания. Одной из первых и наиболее известных является модель АПЧ (по первым буквам английского названия «Ассоциативная память человека») Дж. Р. Андерсона и Г. Бауэра [106]. Эта модель постулирует чисто ассоциативную, свободную от субъективных стратегий семантическую память. Здесь понятия образуют узлы. Связи между ними осуществляют грамматические и логические отношения, такие как ВРЕМЯ и ПРЕДИКАТ. Г. Бауэр и Дж. Р. Андерсон выдвинули несколько предположений об эффективности отдельных слов и словосочетаний в качестве подсказок при воспроизведении вербальной информации. В основе этих предположений лежит психологическая идея экономичной упаковки в памяти атомов или элементов, каждая комбинация которых равна сумме своих частей: предложение подвергается анализу, и понятие, представленное в нескольких предложениях, записывается в память только один раз. Если в двух заученных предложениях совпадает ОБЪЕКТ, то использование в качестве подсказки для его воспроизведения СУБЪЕКТА и ПРЕДИКАТА из разных предложений должно было бы быть более эффективным, чем использование СУБЪЕКТА и ПРЕДИКАТА одного и того же предложения. Эмпирические данные, приведенные Г. Бауэром и Дж. Р. Андерсоном, подтвердили это предсказание, однако последующие эксперименты других авторов, обсуждаемые У. Кинчем, однозначно его опровергли. Позднее Дж. Р. Андерсон [106] предложил новую модель под названием АСТ, которая продолжает разрабатываться по настоящее время. Структура этой теории отличается от структуры АПЧ прежде всего значительным расширением списка операций, которые могут выполняться над представленным в более или менее традиционной форме лексическим знанием. Сами операции представлены иначе — с помощью систем продукции, специфицирующих условия и характер операций. Акцент сделан на описании процессов управления в памяти. «Условиями» продукций являются значения лингвистиче-

ских переменных и их комбинации. При этом совершаемые «действия» могут привести к модификации критических «условий», что в свою очередь создает «условия» для новых «действий». Всякий когнитивный акт, таким образом, потенциально способен привести к изменению всего хранящегося в памяти знания, причем полностью характер таких изменений невозможно предсказать. В отличие от предыдущей модели АСТ не только отвечает на простые вопросы о заученных ранее предложениях, но и способна на простые умозаключения. Дж. Р. Андерсон показал, что все, что может быть описано в виде комбинации дискретных символов, описывается моделью АСТ.

Точно так же, как в логике и в лингвистике теориям, ориентированным на субъект (подлежащее), противопоставляются концепции, центрированные на предикате (глаголе), в ряде глобальных моделей понимания главным элементом репрезентации оказывается глагол, который задает рамку, схему или список глубинных семантических ролей для других грамматических единиц. Яркий пример этого — модель П. Линдсея, Д. Нормана и Д. Румелхарта (LNR) (названная так по первым буквам фамилий авторов). В центре репрезентации оказывается глагольный элемент (например глагол ДАТЬ). Дальнейшая спецификация значения предложения идет в направлении декомпозиции глагола на примитивные семантические компоненты. В результате получается довольно сложная семантическая сеть. Авторы называют ее активной, так как в ней нет различия операций и статичного знания, что характерно, например, для АСТ Дж. Р. Андерсона. Одна и та же структура содержит значения отдельных слов, факты, информацию о задачах, целях и алгоритмах их достижения. Часть этой сети используется для управления процессами разворачивающейся в ней активации. Машинная реализация LNR состоит из трех частей: парсера, анализирующего предложение естественного языка; семантической сети описанного только что типа и интерпретатора, который состоит из элементов этой сети и управляет преобразованиями информации.

Последней глобальной моделью является модель CDT (по первым буквам английского названия «теория концептуальной зависимости»), разрабатываемая Р. Шенком и Р. Эйбельсоном [169]. Подобно авторам LNR, Р. Шенк и его коллеги стремятся к наиболее полному описанию знания, выходящему за рамки того, что непосредственно представлено в анализируемом тексте. Прежде всего, они пытаются построить падежные схемы глаголов и тем самым свести разнообразные предложения и отрывки текста, имеющие одно и то же значение, к единой глубинной репрезентации. Это достигается, во-первых, благодаря выделению 7 примитивных семантических компонентов глаголов, называемых АСТами (здесь используется тот же термин, что и у Дж. Р. Андерсона, хотя никакой связи между ними нет). Выделяемые на основании интуитивных соображений и описываемые в довольно причудливой графической форме АСТы обозначают действия различного рода — от изменения пространственного положения и отношения владения (PTRANS и ATRANS) до обращения внимания и вокализаций (ATTEND и SPEAK). Во-вторых, авторы активно разрабатывают формализованные языки для описа-

ния схематической организации текста. Наиболее общей единицей организации они считают сценарий («скрипт»), под которым понимается связная последовательность событий, ожидаемых актором и включающая его как участника или наблюдателя.

Сценарий состоит из виньеток — вербальных или невербальных репрезентаций событий, актора, его поведения, окружения и т. д. Виньетка рассматривается как набор схем (например, мать кормит ребенка). Каждая схема (КОРМИТЬ, МАТЬ, РЕБЕНОК) имеет имя и состоит из конфигурации атрибутов, которые группируются вокруг глагола и определяются его семантическими компонентами — АСТами. Машинные реализации CDT используются для перевода, составления резюме, осуществления выводов из текстуальной информации и т. д. Вместе с тем данные, которые позволили бы считать ее теорией познавательных процессов человека, практически отсутствуют.

Общим недостатком глобальных моделей является то обстоятельство, что при их построении структура репрезентации знания выбирается более или менее произвольно, без должного учета психологических данных. Хотя результаты эмпирических исследований и накладывают иногда некоторые ограничения на глобальные модели, формальная подготовка (теория конечных графов или, например, исчисление предикатов) и интуиция автора имеют несоизмеримо большее значение.

Опыт создания глобальных когнитивных моделей показывает, что успешность этой работы определяется не столько мощностью используемого формального аппарата, сколько учетом особенностей организации повседневных форм активности человека.

3.10.1. Модель понимания М. Джаста и П. Карпентера .

Прежде чем анализировать эту модель мы предоставим обзор того, как различные виды переменных влияют на движения глаз. С самого начала мы хотим подчеркнуть, что данные о движении глаз очень информативны в отношении понимания чтения. Они обеспечивают мгновенный индикатор легкости (или сложности), с которой читатели могут понять текст, который они читают. Это объясняется тем, что движения глаз являются естественной частью процесса чтения. Отсюда вытекает, что второстепенные задачи не нужны, чтобы сделать выводы о понимании прочитанного. Скорее, информация о том, где читатели фиксируют в тексте и как долго они смотрят на другую часть текста, дает удивительно надежные данные о понимании на нескольких уровнях. А то, что *чтение является довольно сложным процессом, в котором понимание на нескольких уровнях имеет важное значение, будет показано в следующей главе.* Свой обзор начнем с краткого обзора характеристик движений глаз во время чтения, который будет включать в себя обсуждение различных параметров движения глаз, которые обычно используются в исследованиях чтения (эти вопросы более подробно обсуждаются в Rayner, 1998, и в Rayner и Pollatsek) . Затем мы обсудим: (1) влияние лексической обработки на движения глаз, (2) влияние синтаксической обработки на движе-

100

ния глаз, (3) влияние обработки дискурса на движения глаз. Таким образом, эти вопросы сосредоточены на понимании на уровне слов, на уровне синтаксиса и на уровне дискурса более высокого уровня.

Анализ информации при чтении, осуществляемый в процессе построения образа текста, представляет собой не равномерное сканирование страницы, а сложную, многоаспектную поисковую деятельность, направленную на полноценное восприятие и усвоение содержания текста. Совокупность действий, осуществляемых читателем в процессе данной деятельности, называют стратегией (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008). Результаты, получаемые при регистрации движений взора при чтении, позволяют объективировать данные, отражающие особенности паттернов используемой стратегии анализа текста. Регистрацию элементов окуломоторного поведения читающего, а также их анализ в наиболее полной и совершенной форме позволяет осуществить технология EyeTracking (Барабанчиков, Жегалло, 2014). Детально движение глаз при чтении проанализировано в работе Radach R., Kennedy A. 2004 [159].

Параметры движений глаз обычно делятся на два вида – пространственные и временные. Пространственные параметры: амплитуда (размер, длина) саккады – расстояние между усреднёнными центрами двух соседних зрительных фиксаций; измеряется в количестве знаков; положение фиксации (*landing position*) – буква слова, на которую приходится фиксация; стартовая дистанция (*launch distance*) – расстояние между положением предыдущей фиксации и началом (или центром) слова, на которое приходится текущая фиксация; измеряется в количестве знаков (может не совпадать с амплитудой саккады). Временные параметры: продолжительность саккады – время от ее начала до первой остановки движения; прямо зависит от амплитуды саккады и лежит в диапазоне 10 ÷ 100 мс. Длительность фиксации – продолжительность первой фиксации внутри слова, независимо от наличия дополнительных его фиксаций; лежит в диапазоне от 50 мс до нескольких секунд со средним значением 200 мс для легкого текста. Длительность рефиксаций – суммарная длительность дополнительных фиксаций до ухода со слова; длительность рассматривания (*gaze duration*) – суммарная продолжительность всех фиксаций до оставления слова; время перечтения (*rereading time*) – суммарная длительность всех фиксаций, сделанных после первоначального оставления слова. К специфичным для чтения типам движений глаз относят следующие: повторная фиксация (рефиксация); прямая фиксация (*forward fixation*, *progressive fixation*) – фиксация, которой заканчивается саккада, совпадающая по направлению с обычным направлением чтения; обратная фиксация (*backward*, *regressive fixation*) – фиксация, которой заканчивается саккада, имеющая направление, противоположное обычному направлению чтения; проход (*pass*) – первое сканирование определенного фрагмента текста; если этот фрагмент сканируется повторно, то это будет считаться вторым, третьим, и т. д. проходом; регрессия (*regression*) – саккада вдоль строки и в направлении, не совпадающем с обычным направлением чтения, в том числе движение к началу очередной строки после окончания чтения предыдущей; глобальный возврат (*lookback*) – высокоамплитудная саккада на ранее прочи-

танный участок текста. Каждое из перечисленных свойств и типов движений глаз может выступать в роли зависимой переменной, по поведению которой в различных экспериментальных условиях судят об особенностях организации чтения в конкретной ситуации.

В современных исследованиях чтения и понимания посредством айтрекинга анализируются преимущественно количественные характеристики таких показателей, как фиксации и саккады (Rayner, 1998, 2006 и др.). Имеются данные, свидетельствующие о значительной индивидуальной вариативности этих показателей при чтении (Rayner, 1998). Известно, что ряд характеристик текста влияет на длительность фиксаций и протяженность саккад: частотность слов, связность фраз, знакомость содержания, жанр текста. Длительность фиксаций, длину прогрессивных саккад связывают с объемом текстовой информации, обрабатываемой за 1 фиксацию. Это в свою очередь зависит от знакомости текста для читателя, жанра текста, уровня навыка чтения. С другой стороны некоторые индивидуальные характеристики читателей тоже влияют на окуломоторное поведение при чтении: уровень владения техникой чтения, индивидуальная база знаний, объем оперативной памяти (Kaakinen J.K., Hyona J., Keenan, 2003). Предпринимались попытки соотнести паттерны окуломоторного поведения с определенными стратегиями когнитивного анализа текста при чтении (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008). Стратегия анализа текста может быть описана через совокупность количественных и качественных характеристик движений взора (Rayner, 1998, 2006, Vitu, 1998 и др.) [159, 160, 161, 162, 163, 164, 165]. Предпочтение отдается таким показателям, как длина и направленность саккад (Vitu, McConkie, 2000) [148]. Обсуждается такой показатель, как соотношение прогрессивных и регрессивных саккад, доля регрессивных саккад в общем их количестве. По данным ряда авторов регрессивные саккады при чтении занимают около 15% от общего количества совершаемых саккад во время чтения (Rayner, 1998). Предполагается, что регрессивные саккады возникают в связи с разными когнитивными процессами: 1. возврат к непонятым фрагментам текста для перечитывания; 2. возврат для прочтения пропущенных слов при т.н. «просмотровом чтении» (“skimming”); 3. компенсация слишком длинных прогрессивных саккад или неудачных фиксаций (Vitu, 1998); 4. коррекция интерпретации слова с учетом контекста. Тем не менее, ряд наблюдений позволяет полагать, что число и протяженность регрессивных саккад зависит от индивидуальных особенностей стратегии анализа текста у читателя (Rayner, 1998 и др.). Например, описаны окуломоторные корреляты таких стратегий, как селективное, поисковое чтение, последовательно-сплошное чтение (Hyona, Lorch, Rinck, 2003) [133]. По некоторым данным паттерн перечитывания связан с когнитивной обработкой информации на “наиболее высоком когнитивном уровне” (Panttinen, Anto, Erdmann, 2013). Высказываются предположения, касающиеся зависимости особенностей используемой стратегии и паттернов окуломоторной активности от поставленной задачи в контексте чтения. Исследователи стратегий анализа текста при чтении большое внимание уделяют регрес-

сивным саккадам (Vitu, McConkie, Zola, 1998, Vitu, McConkie, 2000, Yang, McConkie, 2001 и др.). Предполагается, что регрессивные саккады могут отражать особенности анализа информации на уровне текста, как целого, а не на уровне слов или предложений (Rayner, 1998). Большинство вышеприведенных публикаций относятся к индоевропейским языкам. На русскоязычном материале данные проблемы изучены недостаточно.

Вопрос о том, что же является решающим фактором в управлении движениями глаз в процессе чтения, решался не однозначно. Одна из позиций этих дебатов заключалась в том, что главную роль здесь играет лексическая обработка. При этом, от лексического доступа зависит как положение фиксации и их длительность, так и вероятность того, что слово будет пропущено (перепрыгнуто). В модели Моррисона [150] лексический доступ к слову вызывает сдвиг зрительного внимания к следующему слову и, спустя определенный латентный период, – саккаду. Если следующее слово легко обработать, то может произойти второй сдвиг внимания (когда глаза еще остаются на первом слове). Таким образом, процесс отмены (*cancellation*) и перепрограммирования ближайшей саккады может привести к её перепрыгиванию через ближайшее слово. Эта модель объясняла некоторые основные феномены, в частности, существование парафовеальной обработки. Но в ней отсутствовал механизм для рефиксаций, и она не могла объяснить тот факт, что парафовеальная обработка модулируется трудностью текущей фовеальной обработки. Согласно другой точке зрения, за движения глаз по строкам текста ответственны главным образом зрительная обработка низкого уровня и окуло-моторные факторы. Однако модели, основанные на принципе окуло-моторного управления низкого уровня, явно не в состоянии справиться со сложностями временного контроля. Сейчас этот спор – не более чем вопрос акцента. Уже ранее приводились аргументы в пользу некоторой «гибридной модели», первым воплощением которой стала модель *E-Z Reader* [56], в которой предполагается, что в каждый момент времени внимание фиксируется на одном слове, а программирование саккады запускается механизмом лексической обработки.

Модели движений глаз при чтении

На основе всех исследований, которые были проведены на движениях глаз во время чтения за последние 40 лет появилось несколько моделей глаз, объясняющих управление движением в чтении. Самой влиятельной из них была E-Z модель читателя (Pollatsek, Reichle, & Rayner, 2006; Rayner, Ashby, Pollatsek, & Reichle, 2004; Rayner, Reichle, & Pollatsek, 1998; Reichle, Pollatsek, Fisher, & Rayner, 1998; Reichle, Pollatsek, & Rayner, 2006; Reichle, Rayner, & Pollatsek, 2003). Для краткости другие модели нами не будут обсуждаться, их полный обзор можно найти в специальном выпуске *Cognitive Systems Research* (2006, vol. 7). E-Z Reader учитывает все ранее заявленные данные, может прогнозировать длительности фиксаций во время чтения, какие слова будут пропущены, и какие слова будут подвержены рефиксации. Она может сочетать глобальные и локальные меры обработки, как и большинство конкурирующих моделей. В настоящее время принятые модели очень похожи во

многим, но различаются по конкретным вопросам о том, как они объясняют определенные эффекты. E-Z Reader наиболее полно объясняет экспериментально наблюдаемые факты. В их числе пропуск 30 % и более слов при чтении баллистическим перескоком саккад глазного яблока, предварительный анализ следующего слова в размытом изображении в парафовеальной области, возможность самого чтения по словам за счёт предварительного орфографического разбора и многие другие эффекты в сложном процессе чтения человеком E-Z Reader и его аналоги (SWIFT), позволили осознать, что перемещение глазного яблока и особенно лишние перемещения для исправления ошибок чтения (регрессия) являются самым критическим фактором, сдерживающим скорость чтения. Эти данные были использованы при разработке популярных методик скорочтения с фиксацией глазного яблока неподвижно, как, например, методика Spritz Оксфордского университета.. Однако, следует отметить, что модель имеет некоторые ограничения: до недавнего времени модель не приспособила процессы более высокого порядка к анализу процесса чтения. Более поздняя версия модели пытается разобраться с некоторыми аспектами обработки более высокого порядка (см. Reichle, Warren, & McConnell, 2009), но остаются аспекты их обработки, которые не рассматриваются. Кроме того, предположение о том, что лексическая обработка является главенствующей при чтении - это только предположение. Однако, она согласуется с результатами многих текстовых исследований. Даже если это только предположение, следует признать, что оно не является необоснованным из-за того факта, что процессы более высокого порядка обычно вмешиваются только тогда, когда система обработки идет наперекосяк (см. Rayner, Warren, Juhasz, & Liversedge, 2004). Таким образом, последние исследования привели к реализации вычислительных моделей, что позволило симитировать фактические поведенческие данные движений глаза при чтении.

Весьма продуктивными являются некоторые разработки, в которых выделяются окуло-моторные паттерны, детерминируемые чисто зрительно-моторной обработкой и вырабатывающие «несущий сигнал» (*carrier signal*), который может модулироваться когнитивными влияниями. Детальная теория временных параметров саккады, которая также объединяет зрительно-моторные и когнитивные влияния, была разработана Янгом и МакКонки [183].

Нельзя не отметить также работы Рейнера, в которых была подтверждена вероятность возвратного перескока взгляда на начало строки, а также подсчитана средняя скорость нормального чтения для английского языка – 4,8 слова в секунду, подтвержденная в исследованиях [160].

Перечисленные выше работы и модели хорошо освещены и подробно проанализированы в [172] и [182], где авторы отмечают явный дефицит исследований восприятия и окуломоторного поведения при чтении рукописных текстов, а также исследований чтения текстов не на английском языке. Также они заявляют что, многие закономерности чтения и движений глаз необходимо перепроверять для других языков и для рукописного текста.

После краткого и необходимого обзора движения глаз при чтении обратимся к рассмотрению модели понимания М. Джаста и П. Карпентера .

Процесс чтения и понимания в этой модели представлен как координированное исполнение ряда этапов, включая выделение физических деталей букв, кодирование слов, обращение к лексике, интегрирование текста и т.д. Чтение это поэтапный процесс, включающий такие этапы: переход к элементу, выделение физических деталей, кодирование слова и обращение к лексике, учет правил употребления прописных букв, объединение с репрезентацией ранее прочитанного текста, проверка окончания предложения. С небольшими изменениями этот поэтапный процесс справедлив и для слушания.

Более постоянные когнитивные структуры, участвующие в процессе чтения и / или слушания – это рабочая и долговременная память. Особенностью этой модели чтения и понимания является то, что она позволяет делать конкретные предсказания о деятельности чтения, поддающиеся эмпирическому измерению путем регистрации движений глаз. Ее авторы предполагают, что слова в текстовом материале структурированы в более крупные единицы, такие как словосочетания, предложения и темы. Когда субъект встречается с фрагментом письменного текста, требующим большой обработки информации, ему требуются более длительные паузы, что измеряется путем регистрации длительности фиксации глаз.

При чтении предложений — от простых, вроде «Этот мяч — красный», до более сложных связных рассуждений, таких как научный текст— происходит тщательная координация ряда перцептивно-когнитивных этапов. Эти этапы включают опознание деталей и слов, кодирование слов, обращение к лексике, выделение значения и умозаключения о намерениях автора, которые выводятся как непосредственно из контекстуальной информации, так и из обширных знаний читателя о мире.

В основу модели П. Карпентера и М. Джаста [136,137] положены предположения о пропозициональных кодах и их поэтапном сравнении (модель «сравнения конституирующих элементов»). Процесс сравнения осуществляется последовательно до тех пор, пока не происходит рассогласование. Несовпадающий компонент отмечается, и весь процесс повторяется с самого начала, причем на этот раз отмеченный компонент считается совпадающим. Если регистрируется одно несовпадение, то дается отрицательный ответ, если два (или вообще четное число), то предложение оценивается как правильное описание картинки. Время верификации определяется общим числом таких сравнений.

Таблица 1.1

Модель верификации предложений Карпентера и Джаста

Тип предложения	Правильное утвердительное	Ошибочное утвердительное	Ошибочное отрицательное	Правильное отрицательное
Репрезентация предложения	(КРАСНЫЕ)	(КРАСНЫЕ)	(ЛОЖНО (КРАСНЫЕ))	(ЛОЖНО (КРАСНЫЕ))
Репрезентация изображения	(КРАСНЫЕ)	(ЧЕРНЫЕ)	(КРАСНЫЕ)	(ЧЕРНЫЕ)

Сравнения	+ - +	— + +	— + ++	- - ++ +
Число сравнений	k	$k+1$	$k+2$	$k+3$
Ответ	«верно»	«ложно»	«ложно»	«верно»
Среднее время ответов, мс	1040	1260	1480	1710

Таблица 2.1 иллюстрирует функционирование модели на примере проверки правильности предложений, констатирующих цвет группы объектов. Объекты могут быть либо красными, либо черными; предложения, их описывающие — «Объекты красные» и «Объекты не красные». Рассмотрим сначала случай правильных утвердительных предложений. Процесс сравнения фиксирует совпадение предиката и аргумента (аргумент ОБЪЕКТЫ ради простоты в таблице опущен) пропозициональных репрезентаций — первый «+» в таблице, после чего фиксируется также второе совпадение в смысле отсутствия отрицаний двух пропозиций. Испытуемый дает быстрый положительный ответ. Общее число выполненных в этом случае операций обозначается через k . Верификация ошибочных утвердительных предложений (третий столбец) прежде всего ведет к регистрации несовпадения пропозиций (КРАСНЫЕ, ОБЪЕКТЫ) и (ЧЕРНЫЕ, ОБЪЕКТЫ). Это рассогласование отмечается выбором отрицательного индекса ответа. Затем процесс повторяется вновь, причем на этот раз отмеченное рассогласование считается совпадением. Общее количество операций оказывается равным $k+1$. В случае ошибочных отрицательных предложений (четвертый столбец) сначала фиксируется совпадение пропозиций, но затем процесс сравнения наталкивается на несовпадающие компоненты, так как репрезентации предложений в отличие от репрезентаций изображений содержат отрицание.

Это рассогласование отмечается изменением индекса ответа, и сканирование пропозиций повторяется еще раз. После $k+2$ операций дается отрицательный ответ. Наконец, в случае правильных отрицательных предложений просмотр пропозиций должен повториться три раза, и число операций оказывается равным $k+3$. Линейные хронометрические зависимости говорят о том, что каждый из повторных циклов продолжается примерно 220 мс. В целом эта модель объясняет свыше 95% дисперсии данных. Авторы расширили ее, проанализировав предложения, верификация которых требует до пяти дополнительных сканирований, как в случае фразы «Не верно, что объекты красные». П. Карпентер и М. Джаст также сообщают об экспериментах, в которых исключалось время чтения и кодирования, что, однако, не изменило общего вида результатов.

В одной из работ [Hunt, 1978] исследования П. Карпентер и М. Джаст были повторены на более широкой выборке испытуемых, причем модель этих авторов объяснила около 87% дисперсии. Но анализ индивидуальных данных показал, что корреляция между ними и предсказаниями модели меняется в диапазоне от 0,998 до $-0,887$! Эти результаты свидетельствуют о множестве форм индивидуально используемых средств познавательной активности, отнюдь не сводящихся к дискретным логическим функциям.

К числу наиболее явных недостатков этого подхода в целом относится игнорирование контекста и схематической организации знания, которые, несомненно, играют важную роль в процессах понимания. В естественных условиях эти процессы демонстрируют степень взаимодействия перцептивной и концептуальной информации, далеко выходящую за пределы не только пропозициональных моделей, но и теории двойного кодирования.

3.10.2. Общая характеристика модели Кинча и ван Дийка

В связи с этим, далее следует рассмотреть еще одну модель понимания текста. Ее авторы У. Кинч и Т.А. ван Дийк [16] сделали попытку учесть не только контекст, но и ситуацию передачи информации в целом.

С целью улучшения понимания данной модели авторы приводят теоретические обоснования модели и операционализируют понятия, которые используются для объяснения процесса понимания. Сама модель понимания текста представлена в 2-х вариантах, вторая из них является более частным случаем первой. Также при рассмотрении модели Кинча и ван Дийка следует помнить, что их понимание текста несколько отличается от такового у Карпентер и Джаста. «Текст» понимается как весь поток информации, воспринимаемый человеком или создаваемый им, что близко к понятию «дискурс». То есть в понятие «текст» включено слушание и рассказывание, чтение и письмо и, даже, передача и восприятие невербальной информации во время коммуникации. Хотя авторы в большей степени акцентируют внимание на непосредственно письменном либо устном рассказе, следует помнить о более широком значении «текста».

Для процессов понимания и порождения текста характерно достаточно сложное взаимодействие информации, поступающей от разных уровней. Модель Кинча и ван Дийка ориентирована не на уровни, а на комплексность описания: от понимания слов к пониманию составных частей предложения и сложных предложений, затем — к последовательностям предложений и самым высшим структурам текста. Существует постоянная обратная связь между менее сложными и более сложными единицами: понимание функции слова в предложении зависит от функциональной структуры предложения в целом, включая синтаксический и семантический уровень. Значит, вместо традиционной структурной модели понимания и порождения текста Кинч и ван Дийк оперируют стратегической моделью. (Понятие “стратегии понимания” было введено в 1970 г. Бивером в связи с рассмотрением некоторых проблем понимания предложения). Стратегические процессы во многом противоположны процессам алгоритмическим, или управляемым правилами. Алгоритмический процесс может быть сложным, долгим, утомительным, но он гарантирует успешное достижение цели, если правила верны и применяются корректно. В стратегическом процессе такого гарантированного успеха нет. Применяемые стратегии похожи на эффективные рабочие гипотезы относительно правильной структуры и значения фрагмента текста. Стратегиче-

ский анализ зависит не только от текстуальных характеристик, но и от характеристик пользователя языка, его целей и знаний о мире. Стратегии — это часть общего знания: они представляют собой знание о процессах понимания.

Стратегия высшего уровня, которую можно расчленить на серию более конкретных стратегий, предназначена для построения текстовой базы, которая является семантическим представлением воспринимаемого текста в эпизодической памяти (понятие, введенное в психологию Тульвингом [177]). Текстовые базы определяются Кинчем и ван Дийком в терминах *пропозиций* и связей между пропозициями. Стратегия высшего уровня бывает успешной, если только текстовая база удовлетворяет ряду минимальных критериев, например критериям локальной и глобальной связности. Отсюда следует, что две основные субстратегии предназначены для установления такого рода локальной и глобальной связности.

Основным свойством модели Кинча и ван Дийка является предположение, что понимание текста подразумевает не только представление текстовой базы в эпизодической памяти, но также активацию, обновление и другие способы функционирования так называемой ситуационной модели в эпизодической памяти: это когнитивное представление событий, действий, лиц и вообще ситуаций, о которых говорится в тексте.

Другим важным компонентом модели понимания Кинча и ван Дийка является ее управляющая система. При необходимости обработки какого-либо текста управляющая система насыщается определенной информацией о типах ситуации и текста, целях субъекта, схематической суперструктурой и макроструктурами (основное содержание, суть темы) текста или планами его порождения. Управляющая система контролирует обработку в кратковременной памяти, активирует и актуализирует необходимое эпизодическое и более общее семантическое знание, обеспечивает взаимодействие информации высших и низших уровней в долговременной памяти и т. д.

Она гарантирует приведение в действие всех стратегий, направленных на производство информации. Управляющая система объединяет всю информацию, которая необходима для переработки в кратковременной памяти. Используя при моделировании памяти аналогию с отсеками, Кинч и ван Дейк полагают, что управляющая система локализована в эпизодической памяти, и поэтому имеющаяся в ней информация доступна как для кратковременной, так и для долговременной памяти.

К решающим свойствам модели относится использование больших объемов знания, во-первых, эпизодического (автобиографического), а во-вторых, более общего и абстрактного знания, представленного в семантической памяти. Быстрый доступ и эффективный поиск жизненно важен для стратегического понимания связного текста. Эффективный поиск возможен только при условии хорошо организованного знания, например в соответствии со схемным (или схематическим) принципом, выдвинутым в теории искусственного интеллекта.

На первом этапе работы модели происходит стратегическое конструирование пропозиций. Дж. Р. Андерсон [106] определил пропозиции как

«наименьшие единицы знания, которые могут быть выделены в отдельное высказывание». Пропозиции — наименьшие из значимых единиц. Пропозиция — это абстракция, которая передает фразу и похожа на нее — нечто вроде отдельной структуры, связывающей идеи и понятия. Пропозиции чаще всего иллюстрируются семантическими примерами, но другие виды информации, например зрительная, также могут быть представлены в памяти в виде пропозиций.

Р. Солсо указывает на некоторые характеристики пропозиций: это абстракции, основанные на наблюдениях (таких как чтение текстового материала или слушание говорящего); они удерживаются в памяти и подчиняются законам памяти [86]. Модель понимания Кинча - ван Дийка, по своей сути, основана на идее пропозиционной репрезентации знания. Эта идея была высказана, как нами отмечалось выше, Дж. Р. Андерсоном и Г. Бауэром, авторами глобальной модели понимания АПЧ. Здесь понятия образуют узлы. Связи между ними осуществляют грамматические и логические отношения, такие как ВРЕМЯ и ПРЕДИКАТ.

В системе Кинча – ван Дийка [142] пропозиция состоит из предиката и одного или более аргументов (актор, событие и т.д.). Предикату соответствуют глаголы, прилагательные, наречия или соединительные частицы, являющиеся элементами устной и письменной речи. Это называется «поверхностной структурой» — такой термин использовали некоторые лингвисты, включая Хомского. Аргументу соответствуют существительные, обороты с существительными и словосочетания. Входящие в пропозицию предикаты перечисляются первыми, поскольку глагольному компоненту предложения принадлежит ведущая роль в передаче смысла предложения. Побочные и исполнительные слова опускаются. Так, предложение "Мария Кюри открыла радий" было бы представлено пропозицией *открыла, Кюри, радий*. Первая часть этой пропозиции — предикат "открыла"; на нем следуют два "аргумента". Аргумент включает субъекта и всякую другую часть предложения, не являющуюся предикатом. Более сложная пропозиция заключена в предложении "Уолтер ел квашеную капусту салатной вилкой", которое можно представить в виде пропозиции *ел, Уолтер, квашеная капуста, салатная вилка*. А вот еще более сложное предложение, в которое встроены две пропозиции: "Лили сказала, что Уолтер ел квашеную капусту салатной вилкой"; в пропозициональном виде его можно переписать так: *сказала, Лили, (ел, Уолтер, квашеная капуста, салатная вилка)*.

Этап пропозиций предполагает поверхностное структурное декодирование фонетических или графических цепочек, отождествление фонем/букв и конструирование морфем. Распознавание слов основывается на лежащей в основе семантической интерпретации. Таким образом, пропозиции конструируются в модели Кинча на основе значений слов, активированных в семантической памяти, и синтаксических структур предложений. Должно быть однозначное отношение между пропозициями и простыми предложениями: одно простое предложение (clause) выражает одну пропозицию. Но это значит, что пропозиции могут быть и сложными, такими, как обычные модели в ло-

гике и философии. Лексические значения соответствуют, как правило, так называемым атомарным пропозициям. Итак, атомарные пропозиции организованы в Пропозиционные Схемы при помощи структурных отношений или функций. Схема является стратегической единицей: она обеспечивает быстрый анализ поверхностных структур и выстраивание относительно простой и жесткой семантической конфигурации. Так, существительному или местоимению в функции грамматического подлежащего, обозначающему лицо, стратегически приписывается в схеме позиция агента, даже до завершения анализа остальной части предложения.

Сложные предложения анализируются как Сложные Пропозиционные Схемы, в пределах которых может происходить координация и взаимное объединение пропозиций в соответствующие функциональные категории. И в этом случае поверхностное упорядочение и иерархия простых предложений служат стратегическими показателями первичной организации этих сложных пропозиционных схем, хотя другая семантическая информация, имеющаяся, например, в предыдущих предложениях или во всей макроструктуре, может повлиять на окончательное установление структуры семантического представления предложения.

В качестве следующей задачи в модели когнитивной обработки текста Кинча выступает установление значимых связей между предложениями текста. Ряд этих стратегий Кинч объединяет под общим названием стратегий локальной когерентности (связности). Основной задачей понимания на данном этапе является конструирование локальной связности. Основное абстрактное условие локальной связности состоит в том, что сложные пропозиции обозначают факты некоторого возможного мира. Следовательно, стратегическое установление локальной когерентности в когнитивной модели требует, чтобы пользователь языка по возможности эффективно проводил поиск потенциальных связей между фактами, обозначенными пропозициями. Часто соотнесенные таким образом факты обозначают тождественные референты: индивидуальные объекты или лица. Поэтому одной из возможных стратегий является поиск аргументов пропозиции, которые находятся в связи с одним из аргументов предыдущей пропозиции. Установление общей связи между пропозициями происходит на основе линейного упорядочения предложений, эксплицитных связей и знания, хранящегося в долговременной памяти.

Установление локальной связности происходит в кратковременной памяти под общим контролем управляющей системы и, следовательно, в рамках макропропозиции. Пользователи языка стремятся к установлению связности как можно скорее, не ожидая завершения предложения или фразы. Например, они сразу пытаются связать первую же именную группу и лежащие в ее основе понятия (атомарные пропозиции) с соответствующими понятиями предшествующей пропозиции. Это делается на основе информации о функциональной структуре, предшествующей пропозиции и на основе структуры в последующих предложениях или же на предполагаемой роли понятия в обрабатываемом предложении.

Макростратегии.

Центральный компонент модели состоит из множества макростратегий. С помощью этих стратегий образуются макропропозиции, имеющие ту же структуру, что и предшествующие пропозиции. Таким же стратегическим способом макропропозиции могут связываться в последовательности. Используя релевантные стратегии вывода повторно можно получить несколько уровней макропропозиций, в совокупности образующих макроструктуру текста. Это теоретическое понятие применяется для обозначения того, что обычно называется сутью, общим содержанием, темой или топиком текста. Макростратегии отличаются гибкостью и имеют эвристический характер.

Во многих типах дискурса проявляется традиционная, культурно-обусловленная схематическая структура — одна из высших форм, организующая макропропозиции (глобальное содержание текста). Эти схемы называются суперструктурами текста. Суперструктура обеспечивает обобщенный синтаксис глобального значения и макроструктуры текста. Управление суперструктурами происходит стратегическим путем. Активируется релевантная суперструктура из семантической памяти сразу же после появления в тексте или контексте первого стимула. Начиная с этого момента, схема может быть использована как мощное средство переработки по принципу „сверху вниз» для приписывания релевантных категорий суперструктуры (глобальных функций) каждой макропропозиции — или последовательности макропропозиций — и в то же время обеспечивать некоторые общие ограничения на возможные локальные и глобальные значения текстовой базы.

Полная модель когнитивной обработки текста должна включать в себя и продукционный компонент. В каждый момент понимания продукционного процесса у слушающего и говорящего есть доступ к различного рода информации, так что релевантные стратегии тоже весьма неодинаковы. Главной задачей говорящего является построение такой макроструктуры, как семантический план текста, состоящий из элементов общего знания и в особенности из элементов ситуационной модели.

После создания макроплана следующей важной задачей является стратегическое управление текстовой базой на локальном и линейном уровне. При этом производится выбор между эксплицитной и имплицитной информацией, устанавливается и соответствующим образом отмечается локальная связность и, наконец, формулируются поверхностные структуры.

Рассмотренные основные типы стратегий понимания текста не исчерпывают всех возможных стратегий. И в процессах порождения, и при понимании текста действует ряд стилистических стратегий. Они дают возможность пользователям языка производить выбор между альтернативными способами выражения примерно одного и того же значения. Выбор осуществляется с учетом типа текста и контекстуальной информации.

Можно выделить риторические стратегии (например, фигуры речи). Риторические структуры используются для повышения эффективности дискурса и коммуникации. Следовательно, они являются стратегическими по определению, так как используются исключительно в целях вербальной коммуникации, а именно понимания, восприятия дискурса и успешности речевого

акта. Сами по себе они не ведут к построению семантического представления, но помогают этому процессу.

Одновременно людям приходится решать множество задач, учитывать множество параметров, соблюдать некоторые ограничения в процессе понимания связного текста — и, как правило, без особых усилий, автоматически. За кажущейся простотой понимания связного текста скрывается очень многое. Вместе с тем, как показывает анализ, понимание дискурса по своей сложности необязательно превосходит другие виды человеческой деятельности, не связанные с употреблением языка.

Задачей когнитивной теории является конструирование системы, в рамках которой могут быть представлены и скоординированы все процессы, происходящие при понимании связного текста.

К наиболее важным ограничениям относятся ограничения на запоминание и обработку информации (processing constraints). В принципе когнитивные процессы могут осуществляться параллельно и при определенных обстоятельствах, не препятствуя друг другу. Однако возможности параллельной обработки ограничены пределами ресурсов и данных возможностей. Ограничения на ресурсы могут быть обойдены с помощью автоматизации поведения. Хорошо отработанные, полностью автоматизированные стратегии могут работать параллельно, не перегружая систему.

Ограничения на запоминание бывают двух типов. Во-первых, хорошо известны ограничения кратковременной памяти. По данным некоторых экспериментов, возможности кратковременной памяти ограничены примерно четырьмя порциями информации (chunks). В кратковременной памяти нет места для всей информации, которую необходимо обрабатывать и поддерживать в процессе понимания текста. Большая часть происходящих процессов при понимании текста не осознается, и поэтому нет причин для отнесения их к кратковременной памяти.

Второй тип ограничений памяти связан с ограничениями поисковых возможностей. Чтобы найти в памяти какой-либо элемент, поисковый стимул или ключ (cue), должен, по крайней мере, частично совпадать с закодированной единицей. Стимул или ключ должен подходить к коду. Эффективность памяти определяется не кодированием или поиском, а взаимодействием кодирования и поиска. Это и есть принцип специфического кодирования Тулвинга—Томсона [177].

С точки зрения процессов, происходящих в памяти, целью понимания дискурса является не просто его запоминание, а, скорее, запоминание того, что в нем содержится, то есть того, о чем говорится в связном тексте.

Существует множество видов понимания связных текстов. Поэтому главная задача Кинча и ван Дийка сводится к представлению основных характеристик процессуальной модели. Модели понимания для специфических, конкретных ситуаций могут и должны быть эксплицитными, полными и проверяемыми. Однако общие характеристики, излагаемые авторами, должны оставаться нечеткими и недоопределенными, поскольку они должны прила-

гаться к широкому разнообразию типов поведения, называемому пониманием связного текста.

На рис.1.2 иллюстрируется сущность процессуальной модели Кинча и ван Дейка. Она содержит многочисленные уровни репрезентации обработки, участвующие в понимании связного текста и считающиеся важными. Основной вопрос состоит в том, как эти многочисленные уровни работают и взаимодействуют в реальном времени.

Последовательное течение переработки при понимании изображено на схеме центральным кругом. За пределами круга расположены различные системы памяти, взаимодействующие между собой.

В основном представлены три больших класса этих систем. Во-первых, это сенсорный регистр, хранящий в свернутом виде поступающую перцептивную информацию и делающий ее доступной для центрального процессора. В любой момент времени процессору доступны только некоторые перцептивные признаки.

Во-вторых, существует долговременная память понимающего. Здесь не обязательно проводить четкое различие между общим знанием и личным опытом. И то и другое может служить релевантным источником знания в процессе понимания. Они различаются только условиями, в которых проводится их поиск, а не способами использования в процессе понимания. К долговременной памяти отнесены также, до некоторой степени произвольно, цели и задачи понимающего, его желания, интересы и эмоции, то есть активную управляющую структуру.

К третьему компоненту относится конструируемая репрезентация памяти, эпизодическая текстовая память, а также модель ситуации. Таким образом, чтение или слушание в данной модели, становится не просто процессом извлечение некоторого смысла из текста, а оно включается в жизненный опыт человека, приобретает значение жизненной ситуации. Поэтому Кинч и Ван Дейк называют этот компонент эпизодической памятью. Здесь следует вспомнить классификацию видов долговременной памяти, данную Тульвингом [177]. Он выделял 3 вида долговременной памяти:

1) эпизодическая – память фиксирующая автобиографическую информацию;

2) семантическая – память смыслов;

3) процедурная – память на действия. В эпизодической текстовой памяти выделяется поверхностная память, пропозициональная текстовая база и макроструктура. Конструируемые в памяти репрезентации текста можно вообразить в виде стеков, устроенных по магазинному принципу (push-down stacks), то есть при добавлении новых элементов старые элементы отодвигаются все дальше и глубже. Таким образом, поиск по сигналам новизны осуществим только для нескольких новых элементов в каждом стеке. Однако элементы стека не только упорядочиваются по новизне, они еще и тесно связаны друг с другом (по крайней мере, пропозициональные представления и модель ситуации), а также скоординированы с соответствующими элементами в параллельных структурах. Следовательно, элементы могут быть найдены не про-

сто с помощью сигналов новизны, но и по их взаимосвязям с другими элементами как в одном и том же стеке, так и в параллельных стеках. Поскольку модель ситуации является наиболее взаимосвязанной и интегрированной структурой, ее найти легче всего, в то время как сигналы новизны уже более неэффективны. С другой стороны, поиск в пословной поверхностной памяти возможен только с помощью частичного совпадения, в результате которого оказываются доступными порции информации, содержащиеся в поверхностной памяти. Реальная поисковая система для поверхностной памяти отсутствует. Пропозициональная структура, включающая макроструктуру, это сеть взаимосвязей и отношений, в пределах которой одна пропозиция ведет к другой, образуя в целом эффективную поисковую структуру. В центре рис.1.2, окруженный этими системами памяти изображен центральный процессор. В этом устройстве происходят все когнитивные операции. Так, чтобы изменить какой-то элемент в системах памяти, его необходимо перенести в центральный процессор. Единственная операция, которая может быть выполнена с элементами памяти вне процессора — это поиск.

Центральный процессор имеет центр и периферию. Хотя и не существует ограничений на объем обработки информации, которая может быть выполнена в центральном регистре (за исключением ограничений на ресурсы, о которых упоминалось ранее), есть серьезные ограничения на количество информации, которое может поддерживаться в активном состоянии в рабочем регистре. Авторы полагают, что в общем кратковременная память способна удерживать порцию информации, которая находится в состоянии текущей обработки, и плюс к этому некоторую информацию для установления связи, перенесенную из предшествующей порции. Обработываемая порция состоит из сложной пропозиции P_k , содержащей ряд атомарных пропозиций P . Каждая из атомарных пропозиций выведена из некоторых фрагментов текста, обозначенных на рис.1.2 буквой W . В общем сложная, или комплексная, пропозиция P_k часто соответствует некоторым фразам или предложениям на языковом уровне.

Отсюда следует, что в любой момент процесса понимания в кратковременной памяти содержатся поверхностные представления одного или двух последних простых предложений и выведенные из них атомарные пропозиции, объединенные на основе некоторой структуры знаний и образующие пропозициональную единицу P . Кроме того, кратковременная буферная память содержит некоторую остаточную информацию из предшествующей текстовой пропозиции P_{k-1} . Это некая скелетная версия P_{k-1} . Если P основано на структуре знания (на фрейме или сценарии, построенном для этой цели), то эффективная стратегия будет заключаться в том, чтобы дойти только до основных ячеек (слотов) P_{k-1} , удаляя несущественную информацию, вроде той, которая приписывается в схеме позициям модификатора.

Рассмотрим следующий пример. Предположим, мы поняли предложение «Ветреным днем Люси перевернулась на своей новой парусной лодке сразу при выходе из гавани Саусалито» как «происшествие» и пришли к следующей схеме.

ПРОИСШЕСТВИЕ переворот (Люси, парусная лодка)

- СРЕДСТВО ПЕРЕДВИЖЕНИЯ парусная лодка

\

новая

ЛИЦО Люси

- ВРЕМЯ (X, день)

ветренный

— МЕСТОНАХОЖДЕНИЕ при выходе из (X, гавань)

/

сразу Саусалито

Предположим также, что буферная память ограничена тремя атомарными пропозициями. В данном случае в комплексной пропозиции будут сохранены три верхних ячейки, специфицирующие характер происшествия, средство передвижения и лицо участника. Модификаторы будут отброшены, и в данном случае это относится к ячейкам времени и местонахождения. Отброшенными оказываются и поверхностные языковые выражения, из которых была извлечена пропозициональная информация. («Отбросить» здесь означает просто удалить из кратковременной памяти—следы, конечно, останутся в эпизодической текстовой памяти). Если будет прочитано следующее предложение «Она сама отделалась испугом, но новая дорогая лодка оказалась серьезно повреждена», то теперь его можно интерпретировать в терминах пропозиции происшествия, все еще сохраняющегося в кратковременной памяти и устанавливающего связь между этими двумя предложениями. Если для интерпретации воспринимаемого предложения требуется более ранняя информация, то, чтобы найти ее, нужно проделать в эпизодической памяти реактивирующий поиск. Предположим, что в нашем примере речь дальше пойдет не о Люси и ее лодке, а о самом дне происшествия (информация о нем не хранится в памяти в активном состоянии): «В тот же день в заливе потонули еще три лодки». В этом случае реактивирующий поиск временной ячейки окажется необходимым. Поскольку поиск нацелен на непосредственно предшествующее предложение, он будет, скорее всего, успешным и потребует немного ресурсов, в отличие от поиска информации, содержащейся в более ранних предложениях.

Обработка текстов не ограничивается контекстом схематической репрезентации предшествующего предложения или фразы — есть множество и других факторов, активно влияющих на обработку. На рисунке 1.2 они размещены на границе между центральным процессором кратковременной памяти и окружающими его системами памяти. Для этих активных элементов используется термин управляющая система. В разные моменты процесса понимания активно используются различные структуры знания. Они не входят в кратковременную память, но могут оказывать на нее влияние. То же самое относится к целям и интересам, управляющим целостным эпизодом понимания, и в наиболее значительной степени—к самой текстовой базе. Только что сконструированная макропропозиция влияет на текущую переработку текста в любой из моментов времени самым непосредственным образом. При этом в

кратковременную память она не вводится. Будучи активной структурой знания, она непосредственно участвует в процессе. Точно так же активно участвует в процессе, ограничивает и контролирует его последний по времени компонент ситуационной модели. Конечно, создание новых макропропозиций и новых вариантов ситуационной модели происходит в центральном компоненте, хотя и при участии предшествующей модели или макропропозиции, располагающихся на границе данной системы.

Центральный процессор обладает некоторыми свойствами и кратковременной памяти, и сознания. В процессе обработки текста должно участвовать гораздо большее число элементов, чем может поместиться в ограниченный объем кратковременной памяти. Наилучшим решением было избранное Кинчем и ван Дийком объединение признаков кратковременной памяти и сознания в традициях Уильяма Джеймса.

Сознание, по мнению Джеймса [27], содержит в каждый момент времени только одну идею. При рассмотрении понимания текста представляется вполне разумным отождествлять идею с (комплексной) пропозицией. Обычно признают, что ряд идей может находиться на границе сознания. Подобные идеи непосредственно доступны сознанию, но, как правило, не осознаются.

Аналогичный случай имеет место со структурами знания при понимании текста: они используются, но обычно это не осознается. То же относится к целям, а также к топику и основным темам самого текста (макроструктуре и модели ситуации): в сознании они отсутствуют, хотя и влияют активно на способ понимания дискурса и в любой момент могут быть помещены в фокус внимания. Обычно человек осознает только слова и их значения.

Поэтому Кинч и ван Дийк предполагают, что центральный процессор на рис.1.2 состоит из активного, сознающего, но ограниченного по своей емкости центра и периферийной области, где расположены управляющая система и структуры памяти, воздействующие на процесс обработки информации. При этом они непосредственно не осознаются и не имеют ограничений по емкости. Структуры знания, находящиеся за пределами этой границы, то есть вне активных макропропозиций, фреймов и целей, могут участвовать в переработке текста только при условии успешного поиска.

Вкратце следует указать на связь между данной моделью обработки текста и предшествующим ее вариантом. Модель 1978 г. можно считать конкретной подмоделью в рамках новой конструкции. Эта подмодель описывает организацию и взаимодействие структур эйдетической текстовой памяти – третьего компонента процессуальной модели понимания.

Опишем общую теоретическую модель, организации материала читателем. Данная модель была предложена в рамках более ранней модели понимания Кинча – Ван Дейка 1978г.

Слева изображены уровни, через которые проходит информация при обработке, а справа — правила, по которым осуществляется обработка. Анализ начинается с рассмотрения двух источников входной информации, имеющихся в этой системе.

Кратковременная память обнаруживает в процессах понимания текста примерно те же свойства, которые описаны в традиционной литературе.

В модель Кинча — ван Дийка не входит описание процессов поиска в явном виде. Все, что имеет в ней отношение к памяти, основано на широко известной гипотезе Крэйка и Локхарта : припоминается лучше то, что подвергается более тщательной обработке. Некоторые текстовые пропозиции остаются в кратковременной памяти дольше других, поскольку они отбираются для установления связности — в зависимости от их структурной значимости в текстовой базе. Эти пропозиции вспоминаются лучше пропорционально объему дополнительной обработки. Эта дополнительная обработка опять-таки отражается в возрастающей вероятности припоминания. В этом новая модель не отличается от прежней, за исключением того, что она имеет другую основу для отбора пропозиций в кратковременную буферную память. Она связана с тем, что текст организуют фреймы и схемы, то есть структуры знания. Учитывая эту модификацию, уровень припоминания можно предсказать на основе новой модели Кинча — ван Дийка точно так же, как и на основе их более ранней модели 1978 г.

Память — это не просто воплощение различительной силы кодирования. Доминирующую роль играет поиск, взаимодействующий с процессами кодирования. Модель поиска почти непосредственно зависит от характера текстовой базы. Характер текстовой базы диктует, по крайней мере в общих чертах, форму модели. Начиная поиск с любого элемента текста, можно обнаружить другие элементы, связанные непосредственно с ним. Найденные элементы становятся затем исходными точками новых поисковых операций, и после их многократного повторения два элемента в репрезентации текста (макропропозиции, текстовые пропозиции, атомарные пропозиции и даже фразы) могут быть связаны длинной поисковой цепочкой с промежуточными узлами. Если текстовая база когерентна, тогда, независимо от начала поиска, в принципе могут быть найдены все элементы. Но если каждая поисковая операция носит вероятностный характер, то поисковые неудачи накапливаются по мере увеличения числа узлов, которые необходимо пройти в процессе поиска. Каковы на самом деле ограничения в этом сетевом поиске, пока точно неизвестно.

Конструктивистское основание модели. В условиях наблюдения какого-либо реального события у человека конструируется ментальное представление этого происшествия, а его понимание наблюдаемых событий выражается в конструировании данного представления и его последствий, остающихся в памяти. Понимание рассказа об этом событии также требует построения ментального представления. Репрезентация самого события и репрезентация рассказа о нем не будут совпадать. Во втором случае получается представление уже вербализованной версии говорящего о случившемся. Общая характерная черта того и другого когнитивного процесса состоит в том, что наблюдатель и слушающий историю конструируют в памяти некоторое представление на основе визуальных или языковых данных.

Интерпретирующее основание модели. Далее Кинч и ван Дийк полагают, что и наблюдатель, и слушающий историю скорее конструируют интерпретацию события и высказывания. В обоих случаях они конструируют зна-

чение: события интерпретируются как «происшествие», а языковое сообщение — как рассказ о происшествии.

Оперативное основание обработки дискурса. Конструирование представления, и в частности значения воспринимаемого материала, осуществляется практически одновременно с обработкой этого материала. Это значит, что понимание осуществляется оперативно (on-line), то есть параллельно с обработкой воспринимаемых данных. Это постепенно развивающийся процесс.

Пресуппозиционное основание модели. Конструирование ментальных представлений оказывается возможным только в том случае, если человек располагает более общими знаниями о таких событиях. Чтобы интерпретировать какое-то событие или классифицировать его люди должны знать кое-что о типичном событии такого рода. Сходным образом очевидец и слушатель могут интерпретировать события в свете прошлого опыта, для которого были характерны аналогичные события и который может привести к формированию более общих знаний. Помимо этих знаний, у слушателя и свидетеля может быть и другая когнитивная информация: убеждения, мнения или установки, относящиеся к подобным событиям, а, кроме того, мотивации, цели или особые задачи, связанные с обработкой соответствующей информации. В общем, можно предположить, что понимание включает в себя не только обработку и интерпретацию воспринимаемых данных, но и активацию и использование внутренней, когнитивной информации. Такую информацию можно рассматривать в качестве когнитивных предпосылок (presuppositions).

Стратегическое основание модели. Восприятие и понимание каких-либо событий происходит не в вакууме, а в рамках более сложных ситуаций и социальных контекстов. Понимающий человек располагает тремя видами данных, а именно: информацией о самих событиях, информацией о ситуациях или контексте и информацией о когнитивных пресуппозициях. Имеющаяся информация может быть объединена эффективным способом, чтобы как можно скорее и лучше (то есть осмысленно и целенаправленно) было сформировано ментальное представление события. На каждом этапе нет фиксированного порядка следования между воспринимаемыми данными и их интерпретацией: интерпретации могут быть сначала сконструированы и только позднее сопоставлены с воспринимаемыми данными. Людям присуща способность гибкого использования различных видов информации, она может обрабатываться несколькими возможными способами. Интерпретируемая информация может быть неполной. Поэтому главная цель данного процесса заключается в возможно более эффективном конструировании ментальных представлений.

В итоге когнитивная обработка дискурса, равно как и любая другая комплексная обработка информации, является стратегическим процессом, в результате которого с целью интерпретации (понимания) дискурса в памяти конструируется его ментальное представление. В соответствующих процессах используется как воспринимаемая информация, так и информация, содержащаяся в памяти.

Основание социальной функциональности. Связные тексты производятся и воспринимаются говорящими и слушателями в конкретных ситуациях, в рамках широкого социокультурного контекста. Поэтому обработка дискурса — не просто когнитивное, но в то же время и социальное событие. Когнитивная модель должна отражать тот факт, что связный текст и соответственно процесс понимания текста осуществляется в социальном контексте. Наиболее очевидное когнитивное следствие из этого основания состоит в том, что пользователи языка конструируют представление не только соответствующего текста, но и социального контекста, и эти два представления взаимодействуют.

Коммуникативное основание. Слушатель получает информацию от говорящего не только о некотором происшествии, но и о способе, с помощью которого говорящий кодирует это происшествие в своей памяти. Слушающий не просто пытается сконструировать свое представление рассказа, но сопоставляет эту интерпретацию с представлением о том, что намеревался сказать ему говорящий.

Прагматическое основание модели. Так как дискурсу присущи намерения, или интенции, то приходится иметь дело не только с лингвистическими объектами, но и с результатами некоторых форм социальной деятельности. Так, рассказывая историю, говорящий принимает участие в социальном (в данном случае — речевом) акте, утверждающем что-то или предупреждающем слушателя о чем-то. Одно из когнитивных следствий этого основания состоит в том, что слушатель оценивает дискурс с точки зрения его предназначенности к выполнению определенных прагматических функций: рассказ может быть прагматически приемлем в качестве речевого акта, только если контекстуальные условия соответствуют некоторым текстуальным свойствам.

Интерактивное основание. Его следует считать обобщением прагматического основания, так как интерпретация дискурса как определенного речевого акта является частью интерпретации взаимодействия участников коммуникации в целом. Таким образом, пользователи языка конструируют когнитивное представление вербального и невербального взаимодействия в той или иной ситуации.

Ситуационное основание. Чтобы понять рассказ, мы должны связать его прагматическую функцию с общими интерактивными ограничениями, детерминированными социальной ситуацией или же детерминирующими ее, а это возможно только в том случае, если в модели будет определено, как в ней когнитивно репрезентирована социальная ситуация. Интерпретация значения и функций рассказа о происшествии будет различной в зависимости от того, где и кому рассказывается та или иная история ..

Все контекстуальные основания когнитивной обработки дискурса связаны с предположением, что процесс понимания включает в себя разные виды контекстуальной информации, а представления конструируются на основе речевого акта, коммуникативного взаимодействия и всей ситуации; наконец, эти представления стратегически взаимодействуют с пониманием самого связного текста. Следовательно, понимание — это уже не просто пассивное конструирование репрезентации языкового объекта, а часть интерактивного процесса, в котором слушатель активно интерпретирует действия говорящего.

Резюмируем вышеизложенное:

1. Модель Кинча и ван Дийка опирается на извлечение из текста пропозициональной или абстрактной информации, а на уровне намерений читателя эта модель постулирует целевую схему, направляющую понимание текста субъектом.

2. Модель понимания, разработанная Кинчем и ван Дийком, позволяет исследователям, интересующимся структурой текстов, делать точные предсказания о запоминаемости конкретных типов информации. Разработанный этими авторами метод — в отличие от субъективного метода, использованного ранее Бартлетом, [112,113]— согласуется с научной методологией, принятой в современной психологии.

3.10.3. Модель понимания по Торндайку.

Работы Кинча послужили основой для нового подхода к текстам — представлению повествовательной информации в виде иерархической структуры, где более важные высказывания поддерживаются менее важными. С неформальной точки зрения, человек, видимо, представляет себе повествования в иерархическом виде.. Именно с такой позиции П.Торндайк (Thorndyke P. W.) [175,176] подошел к изучению структуры повествований.

Рассказы — особенно простые — обычно имеют определенную структуру. Она включает описание обстановки, персонажей, тему или сюжет, эпизоды, развязку и т.д., вокруг которых и образуется рассказ. Термином «структура» Торндайк обозначил синтаксис организации сюжета; он разработал «грамматику рассказа», позволяющую разделить (или переписать) имеющиеся в рассказе компоненты более высокого уровня на более простые. Ниже представлены правила его «грамматики рассказов».

- | | | | |
|-----|------------|---|--------------------------------|
| 1. | рассказ | → | обстановка+тема+сюжет+развязка |
| 2. | обстановка | → | персонажи + место + время |
| 3. | тема | → | (событие)* + цель |
| 4. | сюжет | → | эпизод* |
| 5. | эпизод | → | подцель + попытка* + результат |
| 6. | попытка | → | { событие* |
| | | | { эпизод |
| 7. | результат | → | { событие* |
| | | | { состояние |
| 8. | развязка | → | { событие |
| | | | { событие |
| | | | { состояние |
| 9. | подцель | } | → желательное состояние |
| | цель | | |
| 10. | персонажи | } | → состояние |
| | место | | |
| | время | | |

*- Помеченный элемент может повторяться. Элементы в круглых скобках — факультативные.

Здесь правило 1 определяет, что рассказ состоит из описания обстановки, темы, сюжета и развязки — обычно именно в такой последовательности идут элементы рассказа. Последующие правила определяют дальнейшее подразделение элементов, причем некоторые элементы могут повторяться (например, в сюжете рассказа может быть неограниченное количество эпизодов).

Рассказ об острове Круга (Приложение 6) можно представить в виде дерева (Приложение 10). Числа в прямоугольниках на этом рисунке относятся к отдельным пропозициям из рассказа. Так, пропозиции с 1 по 10 содержат информацию об обстановке (например, 2-я указывает на север от острова Рональда; 4-я говорит, что на острове круга была хорошая почва; 9-я — что высшим руководящим органом был сенат). Пропозиции 13-16 задают тему или цель (например, в 14-й содержится идея построить канал через весь остров; в 16-й — обрабатывать землю в центральных районах острова). Пропозиции 17-20 определяют ряд эпизодов всего действия (например, в 21-й все жители острова проголосовали; в 24-й предложенный фермерами канал признается экологически неоправданным). Пропозиция 31 говорит, что результат расстроил планы фермеров, а в 32-34-й излагается развязка сюжета (например, 34-я говорит, что гражданская война казалась неизбежной).

Если несколько пропозиций (например, 13 и 14) соединены горизонтальной линией, это значит, что отдельная идея или событие выражены в двух пропозициях. Торндайк выделил 4 уровня расположения пропозиций. Эта структура предполагает, что пропозиции более высокого порядка важнее для читателя, чем пропозиции более низкого уровня.

После прочтения (или прослушивания) этого рассказа испытуемых просили оценить важность отдельных пропозиций для сюжета в целом. Как и предсказывалось, испытуемые оценили пропозиции более высокого порядка как более важные, по сравнению с пропозициями более низкого Уровня, что подтверждает структурный характер памяти на повествовательные тексты. В еще одном анализе грамматики этого рассказа Торндайк предлагал испытуемым записать его краткое содержание. Здесь также, в соответствии с ожиданием, обнаружилось, что чем выше стояла пропозиция в структурной иерархии, тем с большей вероятностью она появлялась в кратком изложении испытуемых.

Из экспериментов Торндайка можем сделать некоторые выводы о том, как разум человека кодирует, обрабатывает, хранит и запоминает повествования [82]. Во-первых, повествования строятся по определенным закономерностям и имеют свою структуру, что в свою очередь отражает склонность читателя кодировать и структурировать литературный материал. Во-вторых, повествования можно разделить на их структурные компоненты и выделить среди них элементы более высокого и более низкого уровня. Затем эти правила описания можно использовать для выделения основных элементов (обработки рассказа), учитывая, что элементы более высокого уровня в иерархии имеют большую важность, чем элементы более низкого уровня.

Это послужило основанием использования нами пропозициональной схемы П. Торндайка при разработке метода количественной оценки понимания текстов, о чем будет идти речь в следующей главе.

Список литературы

1. Андерсен Д. Когнитивная психология.- М., 2002.
2. Балдова В.А. Влияние авторского предтекстового комплекса на понимание специального текста: Дис. . канд. филол. наук. Тверь, 1999. -205 с.
3. Белянин В.П. Введение в психолингвистику. М., 1999.
4. Белянин В.П. Психолингвистическая типология художественных текстов по эмоционально-смысловой доминанте: Автореф. дис. . д-ра филол. наук. М., 1992.
5. Белянин В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. М., 1988.
6. Болдырев Н.Н. Фреймовая семантика как метод когнитивного анализа языковых единиц // Проблемы современной филологии: межвуз. сб. науч. тр. 2000. Вып. 1. С. 36–45.
7. Бревдо И.Ф. Механизмы разрешения неоднозначности в шутке: Дис. . канд. филол. наук. Тверь, 1999.
8. Валуйцева, И.И. Влияние фонетической значимости текста на особенности его восприятия : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / АН СССР. Ин-т языкознания. - Москва, 1987. - 234 с.
9. Вахштайн В.С. Социология повседневности и теория фреймов. СПб.: Изд-во Европейского ун-та, 2011.
10. Величковский Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. Т. 2. М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. 432 с. Разд. 7.2.3.
11. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982
12. Верч, Дж. Голоса разума: социокультурный подход к опосредственному действию / Дж. Верч. – Москва : Тривола, 1996. – 176 с.
13. Воронин В.М. Восприятие и понимание естественной и синтезированной речи // Психологический вестник Уральского государственного университета. Выпуск 4. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2003
14. Воронин, С.В. Основы фоносемантики / С.В. Воронин. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1982. - 244 с.
15. Воронин, С.В. Фоносемантические идеи в зарубежном языкознании / С.В. Воронин. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. - 200 с.
16. Дейк Т.А. ван, В. Кинч Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1988. - Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. - С. 153-211.
17. Джонсон-Лэрд Э. Процедурная семантика и психология значения//Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1988. - Вып. 23. - С.234-257.116
18. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958.
19. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6.

20. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М., 1982.
21. Журавлев А. П. Звук и смысл. М.: Просвещение, 1991.
22. Журавлев А.П. Фонетическое значение / А. П. Журавлев. – Л., 1974.
23. Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психологической регуляции деятельности. М.: Наука, 1986.
24. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999..
25. Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. Тверь, 1992.
26. Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. Тверь, 1992.
27. Залевская А.А. Понимание текста: психолингвистический подход. Калинин, 1988.
28. Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафикова Н.В. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. Тверь, 1998.
29. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996.
30. Залевская А.А. Индивидуальное знание: специфика и принципы функционирования. Тверь, 1992.
31. Залевская А.А. Некоторые проявления специфики языка и культуры испытуемых в материалах ассоциативных экспериментов // Этнопсихолингвистика. М., 1988. С.34–48.
32. Залевская А.А. Проблемы психолингвистики. Калинин, 1983.
33. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Изд.- во Гнозис. М.2005.
34. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. Воронеж, 1990.
35. Залевская А.А.; Метафора и формирование проекций текста; Текст в коммуникации: Сб. науч. тр. /Ин-т языкознания; Тверской сельхоз. ин-т, М., 1991
36. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения // Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976. С.5-33.
37. Знаков В. В. Основные направления исследования понимания в зарубежной психологии // Вопр. психол. 1986. № 3.
38. Каминская Э.Е. Психолингвистическое исследование динамики смыслового поля слова: Автореф. дис. . канд. филол. наук. Тверь, 1996.
39. Каминская Э.Е. Слово и текст в динамике смыслового взаимодействия. Новгород, 1998.
40. Клкжанов И. Э. Структура и функционирование параграфемных элементов текста: Дис. . канд. филол. наук. Калинин, 1983. - 150 с.
41. Клюканов Н.Э. Структура и функционирование параграфемных элементов текста: Автореф. дис. . канд. филол. наук. Саратов, 1983.
42. Корытная М.Л. Вихревая и математическая модели понимания художественного текста // Психолингвистические исследования слова и текста. Тверь, 1997. С. 163-167.

43. Корытная М.Л. Роль заголовка и ключевых слов в понимании художественного текста: Автореф. дис. . канд. филол. наук. Тверь, 1996.
44. Коссов, Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода / Б.Б. Коссов // Вопросы психологии : издается с января 1955 года / Ред. Е.В. Щедрина. – 1997. – №6 ноябрь-декабрь 1997. – с. 58-69.
45. Кузьменко-Наумова О.Д. Смысловое восприятие знаковой информации в процессе чтения. Куйбышев, 1980.
46. Левицкий В. В. Историко-семасиологическое исследование некоторых групп прилагательных ... исследований / В. В. Левицкий. — Черновцы: ЧГУ, 1973.
47. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997.
48. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. -М. : Наука, 1969. — 308 с.
49. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. — М.: Наука, 1965.-245 с.
50. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. -- М.: Смысл, 1997. - 287 с.
51. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. -- М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
52. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие / А.Н. Леонтьев. – Издание 2-е. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
53. Летягина Е.С., Солдатов В.В. Восприятие русскими студентами английских слов, содержащих латинские морфемы // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1992. С.80-88.
54. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. М., 1974. 487 с.
55. Ломов Б.Ф. Когнитивные процессы как процессы психического отражения // Когнитивная психология / Под ред. Б.Ф.Ломова и др. М.: Наука, 1986. С. 7–20.
56. Медведева И.Л. Опора на внутреннюю форму слова при овладении иностранным языком // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1992. С.73-80.
57. Медведева И.Л. Проблемы восприятия текста на неизвестном языке // Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст. Тверь, 1996. С.110-119.
58. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. 23. С. 281-308.
59. Миллер Р. Теория переключательных схем. В 2-х т. Т. 1. Комбинационные схемы. / Пер. с англ. Под ред. П.П. Пархоменко. М.: Наука, 1970.
60. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979.
61. Михайлова Т.В. Опыт экспериментального исследования восполнения эллиптических конструкций с опорой на ситуацию // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования. Тверь, 1998. С.163-168.
62. Михайлова Т.В. Особенности восполнения эллиптических конструкций: Автореф. дис. . канд. филол. наук. Тверь, 1997.

63. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. Свердловск, 1991.
64. Назаров А. И., Мещеряков Б. Г. Движения глаз в процессе чтения // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2009. № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psyanima.ru/journal/2009/2>.
65. Найссер У. Познание и реальность : смысл и принципы когнитивной психологии / У. Найссер. – Москва : Прогресс, 1981. – 230 с.
66. Найссер У.. Познание и реальность. – М.: Прогресс, 1981. – 232 с.
67. Новиков А. И., Чистякова Г. Д. Содержание текста и его основные единицы // Фонетика и психология речи: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Г. М. Вишневская. — Иваново, 1981.
68. Новиков А.И. Знание в системах общения // Лингвистическая прагматика и общение с ЭВМ. М., 1989. С. 58-103.
69. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983
70. Носуленко В. Н.. Психология слухового восприятия. Ответственный редактор член-корреспондент АН СССР Б. Ф. Ломов. Москва "Наука" 1988.
71. Основы теории речевой деятельности / Под ред . А . А . Леонтьева . М ., 1974 .
72. Петровский А.В. Словарь. Общая психология Энциклопедический словарь в шести томах/ Том 1, М.: ПЕР СЭ, 2005. - 251с.
73. Пищальникова В.А. Смысл художественного текста как психолингвистическая проблема // Пищальникова В.А., Сорокин Ю.А. Введение в психопоэтику. Барнаул, 1993. С.6-130.
74. Поливанов Е. Д. Статьи по общему языкознанию : избр. работы / Е. Д. Поливанов. М. : Наука, 1968. - 376 с.
75. Рафикова Н.В. Динамика темо-рематических отношений при формировании читательской проекции текста // Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст. Тверь, 1996. С. 100-106. Рафикова Н.В. Психологическая структура значения слова как набор фиксированных установок // Психолингвистические исследования слова и текста. Тверь, 1997. С.54-65.
76. Рафикова Н.В. Динамика ядра и периферии семантического поля текста. Дисс. . канд. филол. наук. Тверь, 1994.
77. Рафикова Н.В. Опорные элементы понимания текста // Психолингвистические исследования: слово и текст. Тверь, 1995а. С.89-96. Рафикова Н.В. Об избыточности вариативной зоны семантического поля текста // Психолингвистические исследования: слово и текст. Тверь, 1995б. С.97-104.
78. Рафикова Н.В. Психолингвистическое исследование процессов понимания текста. Тверь, 1999.
79. Рафикова Н.В. Психологическая структура значения слова как набор фиксированных установок // Психолингвистические исследования слова и текста. Тверь, 1997. С.54-65.
80. Рафикова, Н.В. Психолингвистическое исследование процессов понимания текста: Дисс. ...д-ра филол.н. Тверь, 2000. 346 с.
81. Ришар Ж.Ф. Ментальная активность: Понимание, рассуждение, нахождение решений / Пер. с франц. М., 1998.

82. Роберта Клацки Перевод с английского. Т. Сидоровой под редакцией д-ра биол. наук Е. Соколова Издательство <Мир> .Москва 1978
83. Рубакин Н.А. Библиологическая психология и литературоведение: Доклад обществу любителей российской словесности, читанный 11 мая 1927 г. в Москве // Литературный текст: проблемы и методы исследования. Калинин, 1987. С.136-165.
84. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. Перевод с английского Е. И. Негневицкой/ Под общей редакцией и с предисловием доктора филологических наук А. А. Леонтьева. -- М.: Прогресс, 1976. - 336 с.
85. Солдатов В.В. Опорные элементы при освоении студентами делового английского Психолингвистические исследования: слово и текст. Тверь, 1995. С.59-69.
86. Солсо Р. Когнитивная психология. М., 1996
87. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология : пер. с англ. / Р. Л. Солсо . – М. : Тривола, 1996 .
88. Сорокин Ю.А. Введение в этнопсихолингвистику. – Ульяновск, 1998.
89. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М., 1985.
90. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста: Автореф. дис. . д-ра филол. наук. М., 1988.
91. Сорокин Ю.А. Психонарративика и психопоэтика // Пищальникова В.А., Сорокин Ю.А. Введение в психопоэтику. Барнаул, 1993. С.131-209.
92. Ушакова Т.Н. Психология речи и психолингвистика//Психол. журн., т. 12, №6, 1991. С. 12-25.
93. Ушакова Т.Н. Психология речи и языка. Психолингвистика. В: Психология 21 века. Ред. В.Н. Дружинин, М., 2003. С. 353-396.
94. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д. Речь, язык, коммуникация //Современная психология. Ред. В.Н. Дружинин, М., 1999. С. 266-304.
95. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания //Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23
96. Фодор Дж., Пылишын З. Коннекционизм и когнитивная структура: критический обзор // Язык и интеллект. М., 1996. С.230-313.
97. Хант М. История психологии. – М.: АСТ, 2009
98. Хомский Н. О природе языка. М. 2005.
99. Хомский Н. Основы теории речевой деятельности. – М. 1974..
- 100.Хофман И. Активная память: Эксперимент. исслед. и теории человека. ... Б. М. Величковского и Н. К. Корсаковой. — М.: Прогресс, 1986
- 101.Шехтер, М.С. Зрительное опознание. Закономерности и механизмы / М.С. Шехтер. – Москва : Педагогика, 1981.
- 102.Шпербер, Д., Уилсон, Д. Релевантность Текст. / Д.Шпербер, Д.Уилсон. Новое в зарубежной лингвистике. Вып.23.- Когнитивные аспекты языка. /Составл., ред.и вступит.статья В.В.Петрова и В.И.Герасимова. - М.: Прогресс, 1988. - С.212-233.

103.Штерн А. С. Перцептивный аспект речевой деятельности: экспериментальное исследование / А. С. Штерн. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1992.-236 с.

104.*Aitchison*, Jean. Words in the mind: An introduction to the mental lexicon. Oxford: Basil Blackwell. 1997, 229 p.

105.Anderson R.C. Schema-directed processes in language comprehension // Lesgold A., Pellegrine J., Fokkima S. & Glaser R. (Eds.). Cognitive psychology and instruction. New York: Plenum, 1978.

106.Anderson, J. R. (1985). Cognitive psychology and its implications (2nd edj. San Francisco: Freeman.

107.Arthur G. Samuel. Phonemic restoration: insights from a new methodology.// Journal of Experimental Psychology: General, 1981, Vol.110, No. 4, 474 – 494.

108.Attardo S. & Raskin V. Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representational model // Humour: International Journal of Humour Research. 1991. Vol. 4. P. 293-347.

109.Attardo S. The language of jokes: Analysing verbal play // Humour: International Journal of Humour Research. 1992. Vol. 6. P. 325-334.

110.Ballstaedt S.P. Das Verstehen von Witzen: Wie zuendet die Pointe? // Wie verstehen wir Fremdes? Muenchen, 1989. S. 96-109.

111.Balota, D. A., & Ferraro, F. R. A dissociation of frequency and regularity effects in pronunciation performance across young adults, older adults, and individuals with senile dementia of the Alzheimer type. //Journal of Memory and Language, 32, 573-592.

112.Bartlett F., Remembering: A study in experimental and social psychology. Cambridge, Cambridge University Press, 1932. 258 p.

113. Bartlett F.C. Remembering: A study in experimental and social psychology. London: Cambridge University Press, 1932.

114.Binsted K. Using humour to make natural interface more friendly. Edinburgh: Scottish University, 1995.

115.Brown R. Words and things. Glencoe, 1958.

116.Celce-Murcia M.). Paradigms for Sentence Recognition, Department of Linguistics, University of California at Los Angeles. 1972.

117.Chafe W. Discourse, consciousness, and time. The flow and displacement,of conscious experience in speaking and writing. Chicago, 1994.

118.D. Heller, & J. Pynte (Eds.). Reading as a perceptual process. Oxford, UK : Elsevier, 2000. P. 221–246

119.DanièleDubois. Lexicon and Representations in Sentence Comprehension in Psychology.// Advances in Psychology, Vol. 9, 1982, P. 87-95

120.DE Meyer, PC Gordon. Dependencies between rapid speech-perception and production-evidence for a shared sensorimotor voicing mechanism // ATTENTION AND PERFORMANCE, 1984. P. 365 – 377.

121.Deubel H., O'Regan K., Radach R. Attention, information processing and eye movement control. /A. Kennedy, R. Radach, D. Heller, & J. Pynte (Eds.), Reading as a perceptual process (pp. 355–374). Oxford, UK: Elsevier. 2000.

122. Eye movement control during reading: I. The location of initial eye fixations in words /McConkie G. W., Kerr P. W., Reddix M. D., Zola D. // *Vision Research*. 1988. Vol. 28. P. 1107–1118.

123. Ferreira, F., & Anes, M. (1994). Why study spoken language processing? In M. Gernsbacher (ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 33–56). San Diego, CA: Academic Press.

124. Fessenden S.A. Levels of Listening // *Education*. - V. 75.—1955.

125. Fillmore, C.J. (1975), An alternative to checklist theories of meaning. In: *Papers from the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 123-132.

126. Fillmore, C.J. (1982), Frame semantics. In: *Linguistic Society of Korea (ed.), Linguistics in the Morning Calm*: Seoul: Hanshin, 111-138.

127. Fillmore, C.J. / Atkins, B. T. (1992): Towards a frame-based lexicon: the case of RISK. In: A. Lehrer and E. Kittay (Hgg.): *Frames, Fields, and Contrasts*. Erlbaum, 75-102.

128. Friedrich Ungerer, Hans-Jorg Schmid. *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Harlow: Longman. 384 p.

129. G. B. Flores d'Arcais R. Schreuder G. Glazenborg. Semantic activation during recognition of referential words. // *Psychological Research*. 1985, Vol. 47, Issue 1, pp 39–49

130. Gernsbacher, M. A. (1997). Two decades of structure building. *Discourse Processes*, 23, 265-304.

131. Graesser AC1, Millis KK, Zwaan RA. Discourse comprehension. // *Annual Review of Psychology*. 1997;48:163-89.

132. Hess U., Kappas A., Banse R. 1995 The intensity of facial expressions is determined by underlying affective state and social situation. *J. Pers. Soc. Psychol.* 69, 280–288

133. Hyönä E. J., Bertram R. Do frequency characteristics of nonfixated words influence the processing of fixated words during reading? // *European Journal of Cognitive Psychology*. 2004. Vol. 16, № 1/2. P. 104–127.

134. Inhoff A.W., Radach R., Starr M., Greenberg S. Allocation of visuo-spatial attention and saccade programming during reading / A. Kennedy, R. Radach,.

135. Just 8: P. A. Carpenter (Eds), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum. 1981.

136. Just M.A. & Carpenter P.A. A theory of reading: From eye fixations to comprehension // *Psychological Review*. 1980. Vol. 86. Pp. 329-354.

137. Just M.A. & Carpenter P.N. A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory // *Psychological Review*. 1992. Vol. 99. Pp. 122-148.

138. Keith rayner alexander pollatsek. *The psychology of reading*. Lawrence erlbaum associates, Publishers Hillsdale, New Jersey Hove, UK

139. Kennedy A. Parafoveal processing in word recognition // *The quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2000. Vol. 53A. P. 429–455.

140. Kennedy A., Pynte J., Ducrot S. Parafoveal-on-foveal interactions in word recognition // *The quarterly journal of experimental psychology*. 2002. Vol. 55A (4). P. 1307–1337.
141. Kess J.F. *Psycholinguistics: psychology, linguistics and the study of natural language*. Amsterdam; Philadelphia, 1993.
142. Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
143. Lawrence W. Barsalou, *Cognitive Psychology: An Overview for Cognitive Scientists*, Cognitive Science Series/Tutorial Essays, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992, xi + 410 pp.
144. Lew R. *An ambiguity-based theory of the verbal joke in English*. Poznan: Adam Mitzkevich University, 1996.
145. Liberman A. M. The motor theory of speech perception revised / A. M. Liberman, I. G. Mattingly // *Cognition*. 1986. - Vol. 21, № 1. - P. 1 - 36.
146. Lively SE, Logan JS, Pisoni DB. Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: II. The role of phonetic environment and talker variability in learning new perceptual categories. *Journal of the Acoustical Society of America*. 1993;94
147. McClelland, James; Elman, Jeffrey (January 1986). "The TRACE Model of Speech Perception". *Cognitive Psychology*. 18 (1). P. 1 – 86.
148. McConkie G. W. *Eye movements and perception during reading. Eye movements in reading: Perceptual and language processes*. New York : Academic Press Inc., 1983..
149. McKoon, G., & Ratcliff, R. Inference during reading. *Psychological Review*, 99. 1992. P. 440-466.
150. Morrison R. E. Manipulation of stimulus onset delay in reading: Evidence for parallel programming of saccades // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1984. Vol. 10. P. 667–682.
151. Norman D.A. & Rumelhart D.E. *Memory and knowledge* // Norman D.A. & Rumelhart D.E. (Eds.). *Explorations in cognition*. San Francisco: Freeman, 1975.
152. O'Connor (1988), Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone. *Language*, 64, 3, 501–538.
153. O'Regan J. K. *Eye movements and reading* / E. Kowler (Ed.) // *Reviews of oculomotor research: Eye movements and their role in visual and cognitive processes*. Amsterdam : Elsevier. 1990. Vol. 4. P. 395–453.
154. O'Regan J. K. Optimal viewing position in words and the strategy-tactics theory of eyemovements in reading / K. Rayner (Ed.) // *Eye movements and visual cognition: Scene perception and reading*. New York : Springer, 1992. P. 333–354.
155. Peter C Gordon, David E Meyer *Perceptual-motor processing of phonetic features in speech*// *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1984/ 4. P. 153.
156. Peter C Gordon, David E Meyer. *Speech production: motor programming of phonetic features*. // *Journal of memory and language*, 1985. P. 3 – 26.

157. Pisoni DB, Nusbaum HC, Luce PA, Slowiaczek LM. Speech perception, word recognition and the structure of the lexicon. *Speech Commun.* 1985
158. Pynte J., Kennedy A., Ducrot S. The influence of parafoveal typographical errors on eye movements in reading // *European Journal of Cognitive Psychology.* 2004. Vol.16. № 1/2. P. 178–202.
159. Radach R., Kennedy A. Theoretical perspectives on eye movements in reading: Past controversies, current issues, and an agenda for future research // *European Journal of Cognitive Psychology.* 2004. Vol. 16. № 1/2. P. 3–26.
160. Rayner K., Deutsch A., Initial fixation position in Hebrew: influences of morphology and reading direction // *Language and Cognitive Processes.* 1999. № 14. P. 393–421.
161. Rayner K. Eye movements in reading and information processing: 20 years of research // *Psychological Bulletin.* 1998. Vol. 124. P. 372–422.
162. Rayner K., Fischer M. Mindless reading revisited: eye movements during reading and scanning are different // *Perception and Psychophysics.* 1996. № 58. P. 734–747.
163. Rayner K., Pollatsek A. Eye movement in reading: a tutorial review / *Attention and performance XII: The psychology of reading.* M. Colthaert, ed., Hove, 1987.
164. Rayner K., Pollatsek A. *The Psychology of Reading.* Englewood Cliffs. NJ : Prentice-Hall, 1989.
165. Rayner K., Sereno S. C., Raney G. E. Eye movement control in reading: A comparison of two types of models // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance.* 1996. Vol. 22. P. 1188–1200.
166. Reichle E. D., Pollatsek A., Fisher D. L., Rayner K. Toward a model of eye movement control in reading // *Psychological Review.* 1998. Vol. 105. P. 125–157.
167. Reichle E. D., Pollatsek A., Fisher D. L., Rayner K. Toward a model of eye movement control in reading // *Psychological Review.* 1998. Vol. 105. P. 125–157.
168. Schank R. et al. What's the point? // *Cognitive Science.* 1982. V. 6. P. 255–275.
169. Schank R.C. & Abelson R.T. *Scripts, goals, plans, and understanding.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977
170. Silverstein M. The Diachrony of Sapir's Synchronic Linguistic Description; or, Sapir's «Cosmographical» Linguistics // *New Perspectives in Language, Culture, and Personality: Proceedings of the Edward Sapir Centenary Conference* / Ed. by W. Cowan, M.K. Foster, K. Koerner. Amsterdam: John Benjamins, 1986. P. 67–110
171. Singer M., Graesser A.C., & Trabasso T. Minimal or global inference during reading // *Journal of Memory and Language.* 1994. Vol. 33. Pp. 421–441.
172. Sternberg R.J. *Cognitive psychology.* Fort Worth, 1996. 555 p.
173. Suh, S. Y., & Trabasso, T. (1993). Inferences during reading: Converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols, and recognition priming, *Journal of Memory and Language*, 32, 279–300.

174. Thomas J. Meaning in interaction: an introduction to pragmatics. London; New York, 1995
175. Thorndyke P. W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse *Cognitive Psychology*, 1977; v.9, p.77-110.
176. Thorndyke P. W. Cognitive structures in human story comprehension and memory. Stanford University, 1975. — 174 p.
177. Tulving E. How many memory systems are there? // *Am. Psychologist*. 1985. N 40. P. 385-398.
178. Ungerer Friedrich, Schmid Hans-Jörg. An introduction to cognitive linguistics 2nd ed. — Pearson Education Limited, 2006. — 384 p.
179. Vonk W., Radach R., van Reijn H. Eye guidance and the saliency of word beginnings in reading text / A. Kennedy, R. Radach, D. Heller, & J. Pynte (Eds.). *Reading as a perceptual process*. Oxford, UK : Elsevier, 2000. P. 269–300.
180. Wertsch J. V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvard University Press, Cambridge. 1991
181. Whitney P., Budd D., Bramucci R.S., & Crane R.S. On babies bath water and schemata: A reconsideration of top-down processes in comprehension // *Discourse Processes*. 1995. Vol. 20. Pp. 135-166.
182. Yang S. N., McConkie G. W. Eye movements during reading: A theory of saccade initiation times // *Vision Research*. 2001. Vol. 41. № 25–26. P. 3567–3585.
183. Yang S. N., McConkie G. W. Saccadic generation during reading: are words necessary? // *European Journal of Cognitive Psychology*. 2004. Vol. 16. № 1/2. P. 226–261.

Глава 4. Теоретические модели понимания в контексте цели нашего исследования

В очень большой степени обучение в школе и в вузе происходит на основе письменного и устного текстов. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) предлагают много возможностей для облегчения обучения с помощью смешанных текстов. Но для того, чтобы иметь возможность оптимально построить и реализовать учебную среду и на этой основе облегчить процесс обучения, необходимо понимание когнитивных процессов, лежащих в основе понимания текста. В предыдущих главах нами проанализированы работы отечественных и зарубежных авторов преимущественно когнитивистской ориентации. Она выражается в убеждении психологов, что для анализа понимания достаточно найти предметные референты, соответствующие знаниям и целям испытуемого. Вместе с тем можно согласиться с В.В. Знаковым, что «такая ориентация мешает изучению понимания как подлинно субъективного диалогического по своей природе образования» [105]. В этом отношении более перспективными, как считает В.В. Знаков, представляются те отечественные исследования, в которых для раскрытия механизмов понимания привлекаются понятия «ценностно-смысловая позиция личности», «смысловые образования», «смысловые нормативы». Во-первых, психология в отличие от герменевтики ищет природу понимания не только вовне, в объективированных проявлениях культуры, но и внутри субъекта. Мы имеем в виду поиск тех личностных свойств, особенностей мировоззрения и ценностей, которые способствуют или, наоборот, препятствуют формированию понимания. Во-вторых, индивидуальная специфика понимания вносит весьма существенный вклад в формирование личностных способов мышления субъекта, осмысливающего моральные, правовые, политические, экономические ценности изменяющегося мира. Поэтому нами сделана попытка, оставаясь в когнитивистской парадигме, для раскрытия механизмов понимания привлечь эти понятия.

4.1. Интерактивная активационная модель для идентификации слов и понимания

4.1.1. Общие принципы построения интерактивной активационной модели для идентификации слов и понимания

1. Понимание текста представляет собой динамичный, интерактивный процесс между личностью, текстом, активностью (то есть, стремлением к достижению цели), и широким социокультурным контекстом для чтения (Best, R.M., Guthrie, J. T., 2002; Rowe, M., Ozuru, Y. & McNamara, D.S., 2005; RAND Reading Study Group, 2002; Stanovich & West, 1995; Verhoeven, L. & Snow, C.E., 2001)

2. Взаимодействия происходят внутри индивида, включая и когнитивные процессы как процессы «сверху вниз», так и процессы «снизу вверх»

(Glushko, 1979; Glushko, 1981; Kintsch, 1998a; Kintsch, 1998b; Kintsch & Van Dijk, 1978; LaBerge & Samuels, 1974; Lundberg, 1991; Rumelhart, 1977; Rumelhart & McClelland., 1986; Stanovich, 1980; Van Dijk, & Kintsch, 1983; Verhoeven & Perfetti, 2008).

3. Успешное понимание и сохранение прочитанного зависит от способности надежно открывать и интегрировать базовые знания, а также умения создавать, поддерживать и обновлять итеративные формы смысловых конструкций (Baddeley, 2000; Ericcson & Kintsch, 1995; Verhoeven & Perfetti, 2008; Zwann & Radvansky, 1988).

4. Особо следует отметить, что успешное понимание и сохранение прочитанного зависит от способности формировать, надежно открывать и интегрировать когнитивные ценности и смыслы, влияющих на всю систему ценностных установок и мотивов деятельности человека, в том числе и деятельности по пониманию в процессе чтения (Ицкович, 2012; Ицкович, 2015; Воронин & Ицкович, 2016).

Чтение является итеративным, интерактивным процессом. Исторически сложилось так, что первые разработанные модели представляли процесс чтения или как процесс “снизу-вверх”, начинающийся с обработки текста на уровне восприятия, и далее продвигаясь вверх через опознание слова к пониманию, или как процесс “сверху вниз”, начиная с активизации знаний и продвигаясь вниз (McCormick, 1988) .

В результате многолетних исследований в области психологии и образования сформировались интерактивные модели чтения, предполагающие, что процессы снизу-вверх и сверху-вниз активны одновременно. Несколько более поздних моделей развили это положение, что позволило полнее и точнее описать процессы чтения и понимания (Glushko, 1981; Kintsch & Van Dijk, 1978; McClelland & Rumelhart, 1981; Rumelhart, 1977; 1981; Stanovich, 1980; Verhoeven & Perfetti, 2008). На рис. 1 мы представляем наше развитие одной такой модели (Perfetti, Landi & Oakhill's, 2005; Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008).), которая, по нашему мнению, отражает динамику процесса понимания. Концептуально модель состоит из двух основных процессов чтения, идентификации слов и понимания. Оба основных процесса чтения содержат в качестве подкомпонентов навыки или процессы, которые поддерживают общие цели идентификации слов и понимания.

4.1.2. Идентификация слова

Особую роль в процессах говорения и понимания слышимого или читаемого текста играет слово как средство доступа к единой информационной базе человека, в которой хранятся продукты переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта, активизируемого через включение слова как единицы индивидуального лексикона во внутренний контекст, благодаря чему в памяти "высвечивается" некоторый условно-дискретный интервал изначально континуальной и объемной картины мира в многообразии связей и отношений, оценок и эмоциональных переживаний. При использовании или

идентификации слова как такового происходит опора на признаки и признаки признаков разных видов, что обеспечивает учет прямых и многоступенчатых выводных знаний (языковых и энциклопедических, декларативных и процедуральных), без чего взаимопонимание при общении состояться не может. В последнее время многие исследователи все чаще признают, что в процессе понимания текста особую роль играет слово: каким бы ни был психологический статус слова в восприятии и понимании, на некотором этапе нам приходится изолировать и узнавать слова и искать их значения в "ментальном словаре" [1]. Д. Балота [Balota 1994:] подчеркивает, что слово для психолингвиста является таким же базовым понятием, как клетка — для биолога; это объясняется тем, что слова представляют собой минимальные относительно хорошо определенные единицы, которые могут анализироваться на разных уровнях (на уровнях признаков, букв, графем, фонем, морфем, на семантическом и синтаксическом уровнях) и позволяют выявлять особенности процессов их переработки (например, автоматической или с участием внимания).

На уровне идентификации слов, орфографические и фонологические процессы происходят более или менее одновременно чтобы произвести поиск слова [77]; важно отметить, что оба процесса взаимодействуют с процессами более высокого уровня для устранения двусмысленности. Среди исследователей продолжается дискуссия об относительной роли каждого подпроцесса в рамках идентификации того или иного слова, но все сходятся во мнении об основополагающей роли фонологической обработки в развитии чтения и понимания, и силы ее как предиктора способности к чтению, даже у взрослых. Кроме того, существует общее мнение, что по мере развития навыка чтения происходит меньшая его зависимость от процессов "сверху вниз", что облегчает в частности процесс идентификации слова (Stanovich, 2000). То есть, процессы "снизу-вверх", участвующие в распознавании слов, становятся автоматическими со временем для квалифицированных читателей. Если этого не происходит, сохраняющаяся зависимость процессов "сверху вниз" для поддержки распознавания слова означает, что идентификация слов предполагает более высокую когнитивную нагрузку. Это характерно для менее квалифицированных читателей.

4.1.3. Моделирование процессов идентификации слов

Многочисленные модели идентификации слова были предложены в течение последних 30-40 лет, Большинство из ранних моделей Gough, 1972; Massaro, 1975; Morton, 1969; Smith & Spoeher, 1974; Theios & Muise, 1977) опиралось на два предположения. Во-первых, система обработки информации человека включает в себя ряд этапов обработки, которые работают последовательно, не перекрывая один другого. Информация поступает только в одном направлении, т. е. вперед, через систему и далее, каждый этап по существу завершается до начала следующего. Термин "пороговый" как раз используется для обозначения предположения, что каждый этап должен быть завершен до начала следующего. Идея состоит в том, что начальный этап го-

тов передать информацию на следующий этап только тогда, когда активация на начальном этапе достигает порога. Напротив, модели, предполагающие, что информация проходит между этапами, как только информация на одном этапе начинает активироваться, называются “каскадными” (McClelland, 1979, 1987). Второе предположение заключалось в том, что система распознавания слов является достаточно автономной системой, то есть работает только с хранящейся в ней информацией, в частности с информацией, которую можно отнести к лексической информации.

К настоящему времени можно говорить о следующих моделях процессов идентификации слова: *Interactive-Activation* (McClelland & Rumelhart, 1981), *Activation-Verification* (Paap, Newsome, McDonald, & Schvaneveldt, 1982), *Multiple-Levels* (Norris, 1994), *Multiple Read-Out* (Grainger & Jacobs, 1996), *Multiple-Trace Memory* (Ans, Carbonnel, & Valdois, 1998), *Connectionist Dual-Process* (Zorzi, Houghton, & Butterworth, 1998), and *Bayesian Reader* (Norris, 2006). Для целей нашего исследования наибольший интерес представляют две модели, которые получили наибольшее признание и которые мотивируют большинство исследований *Dual Route Cascaded (DRC) model* (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001) и различные нейросетевые модели или модели с параллельной распределенной обработкой, получившие название «модели треугольника» (Harm & Seidenberg, 1999, 2004; Plaut, McClelland, Seidenberg, & Patterson, 1996; Seidenberg & McClelland, 1989).

Следует отметить, что хотя разработчики этих моделей часто называют как “моделями чтения”, в действительности это модели чтения вслух или модели того, что происходит при идентификации отдельных слов, отображаемых в изоляции и, таким образом, это не модели чтения в подлинном смысле. Особо подчеркнем, что они полностью реализованы как компьютерные программы. Отсюда эти модели могут быть использованы для моделирования задач, применяемых для исследования идентификации слов (например, принятия лексического решения) и различных явлений (например, слово-частоты эффектов. А это позволяет сделать выводы о когнитивных процессах и репрезентациях, участвующих в идентификации печатных слов (Taft, 1991). Эти модели также разделяют основное предположение о том, что восходящая информация в форме орфографического ввода взаимодействует с лексическими знаниями для создания произношения и/или значений слов.

Теперь предоставим краткое описание моделей DRC и triangle, и их различия. Мы сосредоточимся на этих двух моделях, потому что они обеспечивают контрастные рамки для объяснения двух наиболее известных теоретических перспектив в продолжающейся дискуссии о том, как слова идентифицируются и представляются в ментальном лексиконе. В ходе этих дискуссий особое внимание уделялось тому, руководствуется ли идентификация слова лингвистическими “правилами”, которые используются для доступа к произношению и/или значению слова из орфографии, или же этот процесс более точно описывается как процесс, в котором различные типы лексической информации обеспечивают взаимные “мягкие” ограничения на произношение и/или значения, которые генерируются во время идентификации слова. Мо-

дель DRC в большей степени связана с первой точкой зрения, в то время как модели треугольника согласуются больше со второй.

С моделью DRC связано два фундаментальных предположения (Coltheart et al., 2001). Во-первых, произношение слова может быть сгенерировано двумя способами: путем применения “правил” соответствия графемы фонеме, которые преобразуют отдельные графемы (например, буквы) слова в их соответствующие фонологические представления (т. е. фонемы), а также через более прямое отображение орфографии слова на его произношение. Таким образом, модель относится к классу моделей двойного маршрута (Carr & Pollatsek, 1985) в том, что произношение слова может быть либо сгенерировано с использованием конкретных лингвистических правил, которые определяют, как произносятся отдельные графемы, чтобы собрать произношение, или более прямым образом, извлекая произношение всего слова непосредственно из лексикона. Второй фундаментальный постулат модели DRC относится к природе лексической репрезентации: : Согласно модели, как орфографические так и фонологические формы слова представлены целостно, как дискретные обрабатывающие блоки (своего рода процессоры) в лексиконе, так что известные слова могут произноситься путем преобразования графемы слова в орфографический блок, который обеспечивает наилучшее соответствие. Затем, используя орфографический блок, активируется фонологический блок, соответствующий произношению этого слова. В отличие от других моделей с двумя маршрутами в модели DRC собранные и прямые маршруты работают параллельно, при этом произношение любого данного слова в большинстве случаев определяется совместно продуктами обоих маршрутов. Поскольку активация распространяется более эффективно среди репрезентативных блоков часто встречающихся слов, то частые слова произносятся быстрее и точнее, чем редкие слова. И поскольку собранные и прямые маршруты работают параллельно, слова с регулярным произношением произносятся быстрее и точнее, чем неправильные слова, потому что два маршрута сотрудничают, чтобы обеспечить надежное произношение регулярных слов, но не неправильных слов.

Как уже упоминалось, два фундаментальных предположения различных моделей треугольника (Harm & Seidenberg, 1999, 2004; Plaut et al., 1996; Seidenberg & McClelland, 1989) полностью противоположны модели DRC. Во-первых, в соответствии с этими моделями, произношение слова генерируется путем распространения активации от блоков обработки, представляющих орфографический вход, вдоль соединений с другими блоками, представляющими фонологический выход. Таким образом, в разительном контрасте с моделью DRC, знание, которое позволяет читателю идентифицировать напечатанные слова, содержится в одиночном наборе соединений от входа к выходу. Это в свою очередь приводит к тому, что совокупность всех знаний влияет на произношение каждого слова, которое генерируется. Во-вторых, лексическая информация представлена распределенным образом в моделях треугольника, причем доминирующие варианты этих моделей предполагают, что орфографический вход и фонологический вывод представлены не от-

дельными блоками как таковыми, а конкретными шаблонами распределенной активности по блокам. Таким образом, в отличие от модели DRC, модели треугольника не предполагают, что лексическая информация представлена дискретными единицами обработки в лексиконе. Вместо этого они предполагают, что такая информация содержится в связях, которые посредничают между орфографическим входом и фонологическим выходом. И поскольку сила этих связей возрастает через повторный опыт со словами, модели треугольника предсказывают, что частые слова произносятся быстрее и точнее, чем нечастые слова. Точно так же, поскольку связи, которые опосредуют произношение регулярных слов, более согласуются друг с другом, чем те, которые опосредуют произношение неправильных слов, регулярные слова произносятся быстрее и точнее, чем неправильные слова.

в зависимости от модели, как орфографические и фонологические формы слова представлены целостно, как дискретные процессоры в лексиконе, так что известные слова могут быть выражены путем сопоставления графемы слова на ортогональный агрегат, который обеспечивает лучшие матчи, а затем, используя орфографический блок, чтобы активировать Фонологическая единица соответствует это слово по произношению. В отличие от других моделей с двумя маршрутами, однако, собранные и прямые маршруты работают параллельно в модели DRC, при этом произношение любого данного слова в большинстве случаев определяется совместно продуктами обоих маршрутов. Поскольку активация распространяется более эффективно среди репрезентативных единиц часто встречающихся слов, частые слова произносятся быстрее и точнее, чем редкие слова. И поскольку собранные и прямые маршруты работают параллельно, слова с регулярным произношением произносятся быстрее и точнее, чем неправильные слова, потому что два маршрута сотрудничают, чтобы обеспечить надежное произношение регулярных слов, но не неправильных слов. Как уже упоминалось, модели DRC и triangle (а также некоторые из моделей, которые мы не обсуждали) делают прогнозы о задержках ответа, частоте ошибок и типах ошибок, которые наблюдаются в таких задачах, как присваивание имен и лексическое решение.

Наконец, модели позволяют объяснить механизмы поведенческой недостаточности, которая обычно наблюдается при различных типах приобретенной дислексии. Например, модель DRC утверждает, что поверхностная дислексия, которая может характеризоваться сложностью произнесения неправильных слов, но не регулярных слов (Patterson, Marshall, & Coltheart, 1985), является результатом выборочного повреждения прямого маршрута, так что элементы могут быть произнесены только с помощью правил соответствия графем фонемам. Модели треугольника по-другому объясняют эффект поверхностной дислексии: это происходит, когда орфографические связи с фонологией становятся чрезмерно специализированными для произнесения последовательных слов, потому что произношение непоследовательных слов слишком зависит от семантической системы, которая выборочно повреждена.

Также модели DRC и triangle способны объяснить природу поведенческих дефицитов при фонологической дислексии, но делают это по-разному.

Учитывая это, наряду с тем, что обе модели объясняют множество других выводов из литературы по идентификации слов, возможно, не слишком удивительно, что дискуссия о том, какая модель обеспечивает более точное и полезное описание того, что происходит в сознании читателя, когда он или она идентифицирует печатные слова, все еще продолжается (например, см. Andrews, 2007). Мы предполагаем, что будущие усилия по пониманию когнитивных процессов и представлений, связанных с идентификацией слов во время чтения, могут выиграть от более тщательного рассмотрения того, как лексическая обработка ограничивается и сдерживается другими компонентами чтения и, прежде всего, процессами понимания.

4.2. Процессы понимания

Идентификация слов приводит к процессу активации и построения смысла на следующем уровне чтения: на уровне процессов понимания. Процессы понимания в свою очередь сводятся к трем уровням репрезентации смысла текста. Первый уровень - это уровень представления предложения (иногда называют поверхностным уровнем), который буквально слово-в-слово осуществляет передачу читаемого текста. Второй уровень - это пропозициональный уровень репрезентации, при котором читатель извлекает основные идеи из текста. Со значением слов производится синтаксический анализ для установления связей между словами, приводящий к построению смысла на уровне пропозиции. Третий уровень - это модель ситуации, которая является самой высокой степенью репрезентации на смысловом уровне и представляет собой интегрированную ситуацию, описанную в тексте. Выходя за рамки дословных и пропозициональных репрезентаций, модели ситуаций описывают репрезентацию, когда читатели интегрируют и обновляют то, что они уже знают о теме в более сложное и целостное осмысление ее.

Наконец, мы вводим четвертый уровень, заключающийся в раскрытии внутреннего, не выраженного прямо в тексте смысла или подтекста, который есть в каждом художественном произведении. Особенно ярко эта психологическая структура художественного текста уже проявляется в пословицах и баснях. В русских пословицах «не все то золото, что блестит» или «не красна изба углами, а красна пирогами» вовсе не говорится о ценности золота или об оценке избы. В этих пословицах речь идет о качествах человека, о путях его правильной оценки, и буквальное понимание пословиц, не переходящее к их внутреннему смыслу, означает их непонимание. То же можно сказать и о баснях, смысл которых не заключается в рассказе о каком-нибудь эпизоде из жизни животных, а в раскрытии тех отношений, которые составляют смысл морального значения. В данных случаях перенос или метафора являются основным признаком этой формы художественного произведения, а переход от внешнего содержания к внутреннему смыслу - основным требованием, предъявляемым к пониманию. Так же отчетливо эта структура выступает и в других формах художественных произведений.

4.2.1. Предварительные и фоновые знания

Значительный вклад в анализ понимания как включения новых знаний в структуры опыта субъекта внесли работы Дж.Брансфорда с сотрудниками. В них отвергается положение, согласно которому при чтении предложения человек сначала понимает его как некую независимую лингвистическую сущность и лишь потом включает новую информацию в контекст своих знаний о мире и ищет следствия из предложения. Утверждается, что понимание является «объединенным продуктом входной информации и предыдущего знания». **Что такое предварительное знание?** Способность человека усваивать новую информацию и приобретать навыки во многом зависит от тех знаний, которыми он уже обладает. В книге *The Art of Changing the Brain* автор James E. Zull развивает несколько идей о предварительном знании (хотя он рассуждает об этом с точки зрения нейронных связей мозга): Предварительное знание основано на личном жизненном опыте каждого человека. Предварительные знания весьма прочны. Уже существующее представление о явлении или предмете может препятствовать усвоению новой информации. Предварительное знание — всегда основа нового знания; новое знание строится на уже существующих знаниях. Для того чтобы наладить коммуникацию с кем-то, нужно найти общий язык, основываясь на предварительном знании. Более соответствующим нашим представлениям о предварительных знаниях служит следующее высказывание: "Предварительные знания относятся к точным или неточным знаниям, связанным с текстом, которыми действительно обладает читатель." (Броди, 2001)

Фоновые знания - это тоже важное понятие в системе теории схем, так как оно определяет обобщенные знания о мире, которые уже приобретены студентом. Большинство исследователей рассматривают **фоновые знания именно как совокупность знаний о мире и культуре, создающих условия для успешного взаимопонимания** (Ахманова, Гюббенет, Виноградов, Крюков, Томахин, Халеева, Хирш и др.), как «социально-культурный фон, характеризующий воспринимаемую речь» [3,1]. Говоря словами Г.Д.Томахина, «фоновые знания в широкой трактовке - это практически все знания, которыми располагают коммуниканты к моменту общения» [7]. Однако существует точка зрения, отличающаяся от вышеизложенной, согласно которой фоновые знания входят в семантику слова, составляя один из компонентов значения. Данной позиции придерживаются в основном ученые, рассматривающие фоновые знания в их узком понимании - как особенности культуры носителей данного языка (Комлев, Леонтьев, Верещагин, Костомаров и др.). Согласно их точке зрения, в семантической структуре номинативных единиц языка присутствует экстралингвистическое содержание, которое прямо и непосредственно отражает обслуживаемую языком национальную культуру. Мы придерживаемся следующей точки зрения. *Фоновые знания - это вся информация, которая необходима для понимания конкретной темы. Эта информация всегда точна. В то время как предварительные знания - это все знания, которые читатель приносит в тему, является ли она точными или неточными.*

Организацию фоновых знаний в настоящее время все чаще представляют в терминах теории фреймов, выдвинутой М.Минским и получившей всеобщее признание и дальнейшее развитие. Понятие «фрейм» трактуется как «структура данных для представления стереотипной ситуации» [9]. Однако и здесь в терминологии отсутствует единство. Наряду с термином «фрейм» встречаются также термины «схема», «прототип» или «стереотип», «ментальная модель», «концепт»; динамические фреймы называют «сценариями», «планами», «процессами» (при этом иногда каждый из этих терминов трактуется как отдельное понятие, иногда - как синонимы). Большинство ученых, принимающих фреймовую организацию знаний, представляют ее в общем виде как «некую абстрактную схему, в которой заложен операционный механизм когнитивного познания» (А.Супрун), как «систему координат для улавливания мира» (Г.Гачев), «призмы, через которые человек видит мир» (В.Постовалова), как некую «решетку» - grid (Ю.Найда) или «сеть, состоящую из узлов и связей» (М.Минский). Представляется, что в целом структура фоновых знаний выглядит как некая система из узлов и связей между ними. Именно единообразие общих принципов строения системы хранения и использования информации делает процесс межличностного и межкультурного общения потенциально возможным. Новый опыт обычно сравнивается с тем, что уже хранится в памяти и помогают лучше понять, что происходит. Понимание - это объединенная функция текстового аспекта знаний студента, где характеристики текста и знаний студента существуют на различных уровнях абстрактности. Основным положением теории схем является то, что большая часть смысла, которую читатель извлекает из текста, находится не в самом тексте, а в памяти читателя, в его фоновых знаниях. То, что понимается из текста (устного или письменного), это функция определенной схемы, которая приводится в действие во время обработки текста, то есть, чтения или восприятия на слух и понимания.

Влияние на успешное создание всех перечисленных уровней понимания оказывает языковая и общая база знаний читателя, а также введенная нами способность формировать, надежно открывать и интегрировать когнитивные ценности и смыслы, влияющих на всю систему ценностных установок и мотивов деятельности человека, в том числе и деятельности по пониманию в процессе чтения. Модель определяет взаимодействие между предварительными знаниями с двумя компонентами процесса чтения. Языковые навыки, языковые знания и общий мир знаний доступны в процессе чтения, однако, масштабы и сроки активации, а также характер взаимоотношений между различными типами знания не ясны. Иными словами, сложнейшей проблемой остается до сих пор определение той грани, за которой кончается языковое знание (знание языкового значения) и начинается общее, энциклопедическое знание, не связанное с языковым значением, и как определить, какие знания о мире имеют существенное значение для понимания текстов, а какие нет. Скорее всего, как считает Н.Н.Болдырев, этой грани не существует вовсе.

4.2.2. Применение модели для целей определения и улучшения понимания людьми с ограниченным здоровьем

Интерактивная модель актуальна для целей определения и улучшения понимания людьми с ограниченным здоровьем, потому что здесь особенно необходимо одновременная обработка письменного текста и активизация существующих знаний и когнитивных ценностей и смыслов читателя. Для целей определения понимания людей с ограниченным здоровьем модель должна быть адаптирована, чтобы подчеркнуть роль факторов, наиболее актуальных для развития понимания прочитанного. В целом, как показано на рис. 1 множественные взаимодействия возникают как одновременно, так и последовательно, как в каждом процессе, так и в обоих направлениях между процессами. Изолировать влияние одного компонента на понимание достаточно сложно. Во-первых, в то время как конкретные трудности понимания могут существовать в рамках определенного суб-компонента, конечный эффект на общий процесс чтения может проявиться в другом компоненте. Во-вторых, успешное понимание трудно отнести за счет одного суб-компонента. Ввиду интегрального характера обработки оно может быть замаскировано путем компенсации другим суб-компонентом. Такая концептуализация имеет существенное значение для выбора соответствующих стратегий процесса чтения людьми с ограниченным здоровьем.

4.2.3. Построение ментальных репрезентаций или “модели ситуаций”

Как описано в предыдущем разделе, создание смысла на уровне ситуационной модели выходит за рамки просто итогового толкования буквального смысла, извлеченного из текста. Используя последовательный и итеративный процесс, читатели интегрируют и обновляют то, что они уже знают о теме с тем, что они изучают, чтобы создавать все более сложную и целостную ментальную репрезентацию текста. Если понимание произошло успешно, этот процесс приводит также к тому, что читатели обновляют свои общие знания о теме. Это в полной мере относится и к формированию и интегрированию когнитивных ценностей и смыслов.

Ситуационные модели были основательно изучены при чтении повествовательных текстов и с повествовательной точки зрения они могут быть охарактеризованы в соответствии с набором концептуальных аспектов (Britton & Graesser, 1995; Kintsch & van Dijk, 1983). По итогам исследований повествовательных текстов и их понимания, как правило, обсуждаются следующие пять аспектов: время, пространство, причинность, мотивация, и главный герой. Хотя эти пять аспектов не единственно возможные, они имеют эмпирическую поддержку, а также могут быть адаптированы для других жанров текста (Zwann & Radvansky, 1998). Например, текст об истории будет включать даты, соответствующие временной упорядоченности событий; пространственные характеристики, соответствующие историческим изменениям

территории, причинность, чтобы объяснить, как ключевые события вызвали другие; мотивацию, дающую соответствующий импульс для изменений в обществе; действующие лица, связанные с историческими личностями.

4.2.4. Переход от ситуации к схеме

Описания конкретных ситуаций создает “маркер” ментальной репрезентации; например, читатель, сталкиваясь первый раз в повествовании с гражданской войной будет иметь индивидуальную репрезентацию для этой войны. С течением времени, родственные ситуационные модели формируют стереотипное ментальное представление, или “тип”, называемый “схемой”. Определение когнитивных схем выглядит следующим образом: когнитивные модели, называемые схемами, есть концептуальные абстракции, накапливаемые в мозгу, которые служат связями между стимулами, принимаемыми органами чувств и поведенческими реакциями. Эти абстракции служат основой для всех человеческих информационных процессов, например, восприятия и понимания, категоризации и планирования, узнавания и отклика, разрешения проблем и принятия решений, это особое субъективное средство, созданное (сконструированное) самим человеком, проверенное им на практике, помогающее ему понимать и объяснять не только окружающую действительность, но и самого себя, особенности своего миропонимания. В когнитивной психологии схема определяется как базовый и устойчивый конструкт, а фон как реминисцирующий и актуализируемый в схеме. Образовательный процесс, в рамках которого схема и фон существуют и взаимодействуют, рассматривается как присущее каждой данной культуре неоднородное многомерное семиотическое, знаковое пространство, структурно организованное естественным языком, как сфера взаимодействия языков и знаков внутри культурного контекста, в котором происходит постоянное обновление и развитие [Макарова]. «В когнитивной психологии термином "схема" обозначается структура, которая организует конфигурацию данных. Компонентами последней является ряд переменных или слотов, которые могут принимать те или иные ожидаемые значения. Схемы организованы иерархично, каждый нижний узел содержит более специфичную информацию, тогда как каждый верхний узел - более общую» [1]. Схемы - это когнитивные структуры, которые являются наиболее общей разновидностью базовых репрезентаций, входящих в когнитивную систему, они первоначально организуют опыт и создаются в процессе взаимодействия субъекта с окружающим миром, это такая категория ментальных структур, которая хранит и организует предшествующий опыт и управляет нашим дальнейшим восприятием и опытом, это то, что обычно является результатом предшествующего опыта переживания некоторого рода события. 1. Rumelhart D.E. Notes on a schema for stories// Representation and understanding/ Ed. by D.G. Bobrow. Collins, N.Y., 1975

Схема - единица, введенная в теорию схем Ф. Бартлеттом [2], обозначала общие знания, обобщенные описания, планы или системы когнитивных структур, которые хранятся в памяти, а именно, абстрактные представления о

событиях, предметах или отношениях в мире, то есть, в общем, картина мира, какой человек ее воспринимает, основываясь на всем предыдущем жизненном опыте. С помощью схем картина мира представлена такой, какой она организована в памяти людей, то есть, в виде свернутых, обобщенных знаний. Эти знания организованы в умственные (ментальные) структуры, которые мы и называем схемами. Схемы представляют собой открытые системы, они постоянно пополняются новой информацией. «По мере того, как люди учатся, они строят знания, создавая новые схемы или связывая вместе уже существующие схемы, но каждый раз по-новому» (Anderson) [3, с. 54]. Без получения, хранения и передачи информации невозможна жизнь человека - ни познание мира, ни организация человеческого общества в целом.

Например, после встречи с несколькими повествованиями о гражданской войне, читатель разовьет схему для этой конкретной войны, которая не зависит от других повествований или опыта. Кроме того, встречая повествования о других войнах, читатель также разовьет схему для абстрактной идеи самой войны. В нашей экспериментальной работе будет показано на примерах как происходит формирование у испытуемых схем когнитивных ценностей и смыслов.

Многие психологи сконцентрировали свое внимание на анализе организации структур знаний субъекта, с которыми соотносятся события текста. Д.Е. Рамельхарт называет такие структуры схемами, Т.А. ван Дейк и У. Кинч — макроструктурами, П. У. Торндайк — фреймами. Именно характер организации структур знаний и умение оперировать ими, по мнению этих авторов, определяют понимание. Например, Рамельхарт пишет: «Процесс понимания идентичен процессу выбора и верификации понятийных схем, объясняющих ситуацию (или текст), которую нужно понять».

4.2.5. Обновление схемы

Создание “ ситуационных моделей ” происходит во время чтения и ведет к обновлению схем, хранящихся в долговременной памяти (van den Broek, 2005; Zwann & Radvansky, 1998). Чтобы понять этот процесс, необходимо различать три вида ментальных репрезентаций: ментальная репрезентация (т. е. модель ситуации), которая развивается по мере того как человек читает текст и которая является специфической для этого текста; ментальные репрезентации, которые извлекаются из связанных схем, хранящихся в долговременной памяти; ментальные репрезентации, которые обновляются или “интегрируются”- версии схем на основе новой информации, почерпнутой из моделей ситуаций. Эти последние репрезентации можно рассматривать как интегрированные ментальные репрезентации, которые затем кодируются в долговременную память. Ментальная модель ситуации, активизированная пропозицией и находящаяся в текущее время в рабочей памяти (РП), отличается от модели ситуации, сохраняемой в ДП, поскольку в РП извлекается информация, связанная именно с данной пропозицией, выступающей в роли стимула.

Легкость, с которой модели ситуации интегрируются зависит от того, насколько налажена взаимосвязь между предварительными и фоновыми знаниями, включающими также когнитивные ценности и смыслы, и итерационным процессом развивающейся модели ситуации по мере прочтения текста. Конгруэнтная информация между отмеченными выше аспектами приводит к более оперативному обновлению в ситуационной модели, чем неконгруэнтная информация. Противоречивая или неконгруэнтная информация замедляет или даже прекращает процесс интеграции. Для ликвидации этих нежелательных последствий, вызванных неконгруэнтной информацией, читатели должны выполнить одно или несколько из следующих действий: уточнение новой информации, пересмотра старой информации, выявления общих черт и подавлении устаревшей информации. Но читатели могут также продолжить чтение, не пытаясь устранить несоответствие, и в этом случае целостность модели ситуации ослабляется, так как процесс прогрессирует. Рисунок 4 дает графическую концептуализацию, базирующуюся на литературной ситуационной модели, которая помогает представить изменение фрейма смысла с течением времени. На рисунке показано, что схемы читатель может активировать сразу как запускается процесс чтения. При получении новой информации читатель сравнивает и оценивает основные аспекты и в конечном счете интегрирует обновленную репрезентацию в комплексную схему в долговременной памяти. Хотя эти сравнения и оценки концептуализируются как происходящие последовательно, они могут не обязательно происходить в одном и том же порядке каждый раз. На самом деле, они могут даже не быть дискретными процессами. Самое главное, они будут варьироваться в зависимости от характера читательской активности, индивидуальных свойств, текста и контекстуальных факторов. Позднее Р. Андерсон переформулировал понятие схем: «Каждый акт понимания включает в себя знания о картине мира» [10, р. 369]. Взаимодействие схем означает одно из двух: во-первых, две схемы могут выполняться одновременно, решая различные части проблемы или объединяя результаты в единое решение проблемы. Во-вторых, две схемы могут выполняться в разное время, каждая из них обрабатывает отдельные временные компоненты целого. Кроме взаимодействия, две схемы могут представлять совершенно различные решения данной проблемы, и конечное решение должно быть принято в соответствии с его уместностью в данной конкретной ситуации. Схемы могут входить друг в друга на различных уровнях абстрактности. Отношения между ними являются скорее похожими на паутину (сетку), нежели иерархическими, благодаря чему одна схема может взаимодействовать со многими другими.

Хотя здесь мы сосредоточили свое внимание на процессах, характерных для чтения, отметим, что эти процессы присущи не только чтению..

4.2.6. Применение модели для улучшения понимания людьми с ограниченным здоровьем

Индексация событий и интеграция ситуационной модели особенно значимы с точки зрения последующей коррекции понимания текста. Особенно

актуальным для улучшения понимания людьми с ограниченным здоровьем является признание итерационного и динамичного создания смысла, и концепции индексов в качестве подвижного концептуального каркаса для этого построения. Эти аспекты помогают теоретически обосновать несколько стратегий понимания прочитанного, которые эффективны для улучшения понимания людьми с ограниченным здоровьем. Например, одна стратегия предусматривает активацию фоновых знаний на основе цели чтения, другая стратегия направлена на облегчения понимания с помощью вопросов во время чтения, что будет способствовать лучшей интеграции новой информации с предыдущими знаниями (Snow, 2002).

4.2.7. Эксперименты с интерактивной активационной моделью понимания

При проведении экспериментов было учтено, что понимание как объект исследования имеет скрытый характер, поэтому одной из возможных тактик изучения этого феномена может служить не попытка выяснить, что именно и как понял испытуемый, а учет проверенных фактов взаимосвязи понимания и других, сравнительно более доступных для исследования познавательных процессов. В качестве такого факта использовано наличие взаимосвязи между пониманием и запоминанием учебного текста. Последнее, в частности, проверено многовековой педагогической практикой. В своей работе нами был взят за основу подход к текстам P.W. Thorndyke, который заключается в представлении повествовательной информации в виде иерархической структуры, где более важные высказывания поддерживаются менее важными. С неформальной точки зрения человек, видимо, представляет себе повествования в иерархическом виде. Когда нас спрашивают, о чем была книга — например, "Преступление и наказание"— читатель пытается подыскать единственное предложение, которое воплощало бы ее суть. А если его попросить расширить интерпретацию повествования, он станет описывать тему, сюжет, обстановку и то, как все было. Именно с такой позиции мы подошли к проведению экспериментов.

В специальной психологии давно принято за правило при изучении какой-либо группы детей с определенным недостатком развития иметь контрольную группу нормально развивающихся сверстников.

Материалы и методы

Испытуемые. В качестве испытуемых выступили 50 магистрантов Ural Federal University. Они участвовали в эксперименте в порядке практических занятий по курсу «Когнитивная психология». Испытуемые были отобраны методом случайной выборки. На первом этапе им было предложено задание для оценки уровня сформированности навыков анализа текста. Оценка навыка понимания и анализа текстовой информации проводилась посредством методики “Понимание нарративных текстов” (CNT), в рамках которой испытуемые читали текст, а затем отвечали на вопросы по тексту. В ходе стати-

стического анализа испытуемые были разделены на 2-е подгруппы (по 25 человек в каждой) с уравновешенными значениями оценки понимания прочитанного.

В проведенных экспериментах использовались разработанные нами короткие рассказы. Экспериментальные рассказы иллюстрируют класс простых повествовательных историй, сюжетная структура которых описывается генеративной грамматикой. Каждая серия таких рассказов была посвящена одному из ценностно-смысловых конструкторов value-semantic construct (серия состояла из 4 - 5 passages) Примерами таких конструкторов, примененных в экспериментах, могут служить: «Разрешение конфликта», «Коллективная взаимопомощь», «Социальная справедливость».

Так серия passages, посвященная ценностно-смысловому конструктору «Разрешение конфликта», состояла из 4 passages: *Гимназия* (153 слова), *Отдых* (144 слова), *Ремонт* (163 слова), *Остров в океане* (168 слов).

Эксперименты преследовали цель: определить, как влияет одинаковая фреймовая структура рассказов на понимание текстов и на способность формировать, надежно открывать и интегрировать когнитивные ценности и смыслы.

Рассказы были представлены визуально на экране монитора перед испытуемым. Испытуемый subject находился перед монитором на расстоянии 50–55см. После презентации первого сюжета по этому методу испытуемые выполнили три рейтинга по шкале от 1 (низкого) до 10 (высокого). Оценки были выполнены по трем измерениям: понятность, образность и осмысленность. Испытуемым было предложено оценить по шкале от 1 (низкая) до 10 (высокая) понятность (т. е. ясность и целостность) отрывка, используя следующие руководящие принципы: насколько хорошо рассказ выглядит как единое целое и насколько хорошо сочетание идей в нем обеспечивает разумный текст. Что касается образности, испытуемым было поручено оценить, насколько яркой умственной картиной или образом они могут представить действия и персонажей, изображенных в рассказе. С точки зрения осмысленности субъекты оценивали степень, с которой они могли идентифицировать персонажей и действия рассказа с предыдущим опытом, который у них был, а также с другими рассказами, которые они читали. Затем им было поручено воспроизвести как можно ближе к тексту прочитанный рассказ. Вспоминания были написаны на чистом листе бумаги, и было разрешено неограниченное время для написания. После его завершения испытуемый должен был найти единственное предложение, которое воплощало бы суть прочитанного рассказа. Когда процедура была завершена для первого сюжета, она повторялась со вторым, третьим и четвертым сюжетами таким же образом.

Испытуемые, входящие в подгруппу 1, читали последовательно все 4 текста в том порядке, как было указано выше, а после прочтения воспроизводили по памяти их содержание. Испытуемые, входящие в подгруппу 2, читали только рассказ *Остров в океане* и после прочтения воспроизводили по памяти его содержание.

Протоколы были оценены с точки зрения сути воспроизведенных пропозиций, основанных на надлежащей реконструкции действия или отношения,

данных в них. Подсчет очков осуществлялся независимо двумя оценщиками. Корреляция между суждениями этих двух оценщиков составляла $r = 0,91$, и многие из разногласий были ошибками в подсчете очков, а не разногласиями в суждениях.

Оценка количественных показателей уровня понимания passages при их воспоминании и последующем воспроизведении проводилось с помощью разработанной нами математической модели, созданной на основе грамматики Р.В. Thorndyke, представленной в предыдущей главе :

$$K = \sum_{i=1}^m k_i \sum_{j=1}^n p_j / n_j \quad (1)$$

где K – коэффициент понимания;

m – количество уровней

n_j – количество пропозиций в тексте на данном уровне;

p_j – количество воспроизведенных одноуровневых пропозиций, для текста *Остров в океане* ($p_{1max}=6$; $p_{2max}=17$; $p_{3max}=5$; $p_{4max}=6$);

k_i – коэффициент значимости пропозиции (максимальная значимость у пропозиций 1-го уровня; минимальная – у пропозиций 4-го уровня). С повышением уровня коэффициент значимости возрастает в геометрической прогрессии. Данные коэффициенты являются константными: $k_1=1$; $k_2=0.5$; $k_3=0.25$; $k_4=0.125$.

Следовательно, в развернутом виде формула будет выглядеть таким образом:

$$K = p_1 / n_1 + 0,5 p_2 / n_2 + 0,25 p_3 / n_3 + 0,125 p_4 / n_4 \quad (2)$$

Для интерпретации полученных значений были рассчитаны границы диапазонов на шкале, отражающей уровень понимания текста испытуемым. Значения распределились следующим образом:

0 – 0.325 – оценивается как «плохое понимание текста»;

0.326 – 0.66 – «сниженное понимание текста»;

0.67 – 0.99 – «умеренное понимание текста»;

1.0 – 1.325 – «хорошее понимание текста»;

1.326 – 1.875 – «полное понимание текста».

Результаты и обсуждение

Представленные здесь результаты показывают, что структура и содержание играют важную роль в памяти для связанного дискурса.

Первая цель наших экспериментов заключалась в определении влияния одинаковой фреймовой структуры passages на понимание текстов.

Эксперименты показали, что результаты испытуемых, входящих в подгруппу 1 достоверно отличаются от результатов испытуемых, входящих в подгруппу 2.

Коэффициент понимания подгруппы 1, вычисленный по формуле (2) составляет

$$K_1 = p_1 / n_1 + 0.5 p_2 / n_2 + 0.25 p_3 / n_3 + 0.125 p_4 / n_4 = 1 \times 0.9 + 0.5 \times 0.75 + 0.25 \times 0.6 + 0.125 \times 0.45 = 1.48125$$

Коэффициент понимания подгруппы 2, вычисленный по формуле (2) составляет

$$K_2 = p_1 / n_1 + 0.5 p_2 / n_2 + 0.25 p_3 / n_3 + 0.125 p_4 / n_4 = 1 \times 0.70 + 0.5 \times 0.5 + 0.25 \times 0.65 + 0.125 \times 0.40 = 1.2125$$

Испытуемые, входящие в подгруппу 1, достоверно лучше воспроизводят пропозиции высоких уровней (первого $p \leq 0.035$ и второго $p \leq 0.032$). Полученные результаты свидетельствуют о том, что одинаковая фреймовая структура passages улучшает понимание новых текстов с подобной фреймовой структурой.

Вторая цель наших экспериментов заключалась в определении влияния одинаковой фреймовой структуры passages на способность subjects формировать, открывать и интегрировать когнитивные ценности и смыслы, заложенные в этих passages. В таблице 1 показаны количественные показатели (в %) оценок соответствия внутреннего, не выраженного прямо в тексте смысла, данного subjects, смыслу, заложенному в тексте, по мнению экспертов. В качестве экспертов выступали лингвисты высокой квалификации.

Table1

Оценки соответствия смысла, данного subjects, смыслу,
заложенному в тексте

Conformity assessment	Subgroup 1	Subgroup 2
full compliance	48%	20%
incomplete compliance	32%	20%
partial mismatch	12%	16%
complete mismatch	8%	44%

Эксперименты показали, что результаты испытуемых, входящих в подгруппу 1 достоверно отличаются от результатов испытуемых, входящих в подгруппу 2. Так подгруппа 1 показала достоверно большее число full compliance ($p \leq 0.024$) и достоверно меньшее число complete mismatch ($p \leq 0.001$). Полученные результаты свидетельствуют, о том, что одинаковая фреймовая структура passages усиливает способность subjects формировать, открывать и интегрировать когнитивные ценности и смыслы, заложенные в этих passages. Об этом свидетельствуют и беседы с испытуемыми, из которых можно сделать вывод, что схемы читатель может активировать сразу за запуском процесса чтения. При получении новой информации он сравнивает и оценивает основные аспекты и, в конечном счете, интегрирует обновленную репрезентацию в комплексную схему в долговременной памяти.

Результаты нашего исследования можно использовать в практике обучения при подборе и организации новых текстов для развития способности учащихся к раскрытию их внутреннего смысла. Дальнейшая наша исследовательская работа будет направлена на установление связи результатов проведенного исследования с данными, полученными с применением айтрекинга. Перспективность такого подхода объясняется тем, что процесс чтения вовле-

кает ряд сенсорных, двигательных, а также психических процессов (внимание, память, распознавание, принятие решения), имеющих отношение к обработке зрительно воспринимаемых слов и словосочетаний. Характеристики глазо двигательных паттернов при чтении косвенно отражают речевые мозговые процессы, поскольку тесно связаны с когнитивными функциями (вниманием, памятью, распознаванием, принятием решения), обеспечивающими восприятие письменной речи.

Литература

1. Afflerbach P., Pearson P. D., Paris S. G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies // *The Reading Teacher*. – 2008. – P. 364–373.
2. Bartlett, F. *Remembering*. Cambridge, MA: Cambridge Press, 1932.
3. Bransford J.D., McCarroll N.S. A sketch of cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend // *Cognition and symbolic processes*. New Jersey, 1974. P. 189-229.
4. Cain K., Oakhill J., Bryant P. Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills // *Journal of Educational Psychology* --- 2004, V.96(1), – P.31–42.
5. Gough, P.B., Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability // *Remedial and Special Education*, V.7(1), – P.6–10.
6. Kintsch W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model // *Psychological review*. – 1988. – Vol. 95, №. 2. – P.163.
7. Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
8. Kirby J.R. Reading comprehension: Its nature and development // *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. – Canadian Language and Literacy Research Network Gough. – 2007.
9. Rumelhart, D. Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press, 1975.
10. Thorndyke P.W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse // *Cognitive psychology*. 1977. V.9. № 1. P. 77-110.
11. van Dijk T.A., Kintch W. *Strategies of discourse comprehension*. – New York Academic Press. – 1983.
12. Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301
13. Voronin V.M. Cognitive science and education. In *Proceedings of INTED2017 Conference 6th-8th March 2017, Valencia, Spain*.
14. Znakov V. V. *Understanding in cognition and communication*. Samara. SamGPU . 1998.

4.2.8. Место нашей модели в ряду моделей понимания текста

Для того, чтобы определить место нашей модели в ряду моделей понимания текста рассмотрим кратко их классификацию, основываясь на обзорах Whitney et al.1995 и Н.В.Рафиковой 1998. В этих обзорах рассматриваются три теории: минималистская теория; конструктивно-интегративная теория; теория собирания схем. Эти теории главным образом отличаются друг от друга тем, что положено в основу понимания текста: понятие схемы или распространение активации по сети. В минималистской теории считается, что при понимании доминируют процессы "снизу — вверх", а влияние процессов "сверху — вниз" ограничено. Конструктивно-интегративная теория, которая подробно рассматривалась нами в третьей главе, трактует ментальную репрезентацию текста, как семантическую сеть. Создание такой репрезентации проходит две основные фазы: конструктивную, на которой доминируют процессы "снизу — вверх", активизирующие семантическую сеть, и интегративную, на которой начинают действовать процессы "сверху — вниз". Теория собирания схем осуществляет попытку примирения сетевой и схемной форм репрезентации. Эта попытка производится через представление репрезентации в форме сети на начальных этапах понимания. В дальнейшем через активацию узлов сети организуется схемная структура, отвечающая текущим требованиям контекста, поскольку она формируется под его влиянием.

Теперь рассмотрим основные идеи, заложенные при построении нашей модели понимания текста.

1. В чтении используются три класса источников знаний: лингвистические знания, орфографические знания и общие знания (знания о мире, в том числе знание текстовых форм, например, жанров текста).

2. Процессы чтения - декодирование, идентификация слова, поиск смысла, синтаксический анализ предложения, вывод и мониторинг понимания - используют эти источники знаний по-разному. Например, декодирование использует орфографические и фонологические знания, но не общие знания. Напротив выводы используют общие знания и пропозиции, извлеченные из предложений.

3. Эти процессы происходят в когнитивной системе, которая включает перцептивную систему и долговременную и рабочую память при ограниченных ресурсах на обработку информации.

4. Важнейшую роль мы отводим схемам. Это абстракции, которые служат основой для всех человеческих информационных процессов, например, восприятия и понимания, категоризации и планирования, узнавания и отклика, разрешения проблем и принятия решений,

5. Схемы - это особое субъективное средство, созданное (сконструированное) самим человеком, проверенное им на практике, помогающее ему понимать и объяснять не только окружающую действительность, но и самого себя, особенности своего миропонимания в том числе когнитивные ценности и смыслы.

4.3. Эвристическая модель для концептуализации понимания при чтении

Полное представление о процессе понимания прочитанного должно учитывать динамические, интерактивные процессы, происходящие между читателем, текстом и читательской деятельностью, в рамках ряда социокультурных факторов. На рисунке 2 показано взаимодействие между этими элементами в качестве эвристической модели, позволяющей выделить скрытые биопсихологические и внешние социокультурные факторы, определяющие понимание при чтении. Особенно это относится к пониманию людьми с ограниченным здоровьем.

Читательский элемент рисунка относится к факторам, которые отдельный читатель приносит в процесс понимания при чтении. Этот элемент включает в себя прежде всего когнитивные навыки и стратегии, а также индивидуальные психосоциальные и биологические факторы, которые влияют на процесс чтения.

Понимание - суть чтения и активный процесс конструирования смысла из текста. Понимание прочитанного предусматривает сложное взаимодействие между автоматическими и стратегическими когнитивными процессами, позволяющее читателю создать ментальное представление о тексте (van den Broek & Espin, 2012). Понимание зависит не только от особенностей читателя, таких как прежние знания и рабочая память, но также от базовых навыков чтения, декодирования, лексики, чувствительности к структуре текста, мотивации. Понимание также требует эффективного использования стратегических процессов, таких как метапознание и мониторинг понимания.

4.3.1. Психофизиологические и психологические барьеры

Психофизиологические барьеры. Одна из важнейших особенностей человеческой коммуникации – ее осуществление через различные сенсорные системы: слух, зрение, кожно-тактильные чувства, хеморецепцию (обоняние, вкус), терморецепцию (чувство тепла и холода). Поэтому барьеры могут возникать вследствие каких-либо *физиологических* нарушений: нарушений артикуляции (заикание, картавость), фониатрических нарушений (связанных с голосовым аппаратом – афония, дисфония), глухоты, полной или частичной потери зрения, потери чувствительности кожи и т. д.

Психологические барьеры коммуникации по своей природе могут быть продуктом как безличных механизмов социально-психологического взаимодействия и взаимовлияния людей, так и влияния индивидуальных особенностей партнеров по коммуникации. Примерами первых служат стереотипы восприятия партнера по общению. Выполняя функцию средства психологической защиты человека от перегрузки эмоциональной информацией, стереотип выступает и в роли социально-психофизиологического барьера на пути адекватного восприятия партнера по общению в качестве уни-

кальной личности. Пример вторых – индивидуальные, прежде всего характерологические, особенности личности. Так, например, коммуникация между интровертом и экстравертом, между холериком и флегматиком затруднена именно вследствие несовпадения особенностей их высшей нервной деятельности. Кроме перечисленных, к наиболее распространенным формам психологического барьера относятся нервное напряжение, некоторые психические состояния (апатия, депрессия) и психические свойства личности (замкнутость, впечатлительность, застенчивость).

Отличительная особенность психофизиологических барьеров – они выполняют двойственную функцию[32]. С одной стороны, эти барьеры создают препятствия на пути эффективной коммуникации, но с другой – способствуют повышению уровня психологической защищенности личности, ее независимости и индивидуальности. Вследствие их функциональной амбивалентности неоднозначна и проблема преодоления подобных барьеров. Так, устранение психологических барьеров, мешающих эффективному общению, должно сопровождаться введением соответствующих психологических компенсаторных механизмов, обеспечивающих контроль человеком своего психического состояния и ситуации общения.

4.3.2. Роль когнитивных навыков в понимании прочитанного

Беглость. Беглость является предпосылкой к пониманию. Именно автоматическое распознавание слов освобождает когнитивные способности, необходимые для понимания смысла слов (Pressley, 2002). Считаясь мостом между декодированием и пониманием (Pikulski & Chard, 2005), беглость чтения заняла центральное место после публикации результатов National Reading Panel (2000). Хотя ранние исследования признали декодирование навыком, предсказывающим различия в понимании у детей (Stanovich, 1986), исследование читателей, испытывавших затруднения в процессе чтения, показало, что только те, кто практиковал чтение слов, пока они автоматически не распознали их, могли точно ответить на вопросы о понимании текста (Tan & Nicholson, 1997). Исследование второклассников из группы риска также показали, что точность и скорость устного чтения однозначно предсказывали способность к пониманию, а также развитие навыков понимания прочитанного у младших по возрасту читателей по сравнению со старшими. По мере того, как текст становится более сложным с каждым уровнем класса, беглость становится менее предсказуемой для понимания прочитанного и вместо этого уступает место лексике (Yovanoff, Duesbery, Alonzo, & Tindal, 2005). В многомерном исследовании баллов понимания чтения chatschneider et al. (2005) обнаружили, что беглость устного чтения объясняет различия в понимании среди учащихся третьего класса, в то время как словарный запас стал основным фактором среди учащихся старшего возраста. В следующем разделе обсуждается исследование роли лексики в развитии понимания

Словарный запас и семантическая обработка. Чтобы извлечь смысл из текста, требуется сильно развитое чувство семантики. То есть учащиеся

должны понять, что означают слова, прежде чем они смогут выстроить понимание текста. Первое эмпирическое исследование корреляции между знанием слова и пониманием прочитанного было опубликовано более 70 лет назад (Davis, 1942) и было воспроизведено во многих исследованиях, последовательно идентифицирующих знание лексики в качестве основного предиктора развития понимания чтения (Thorndike, 1973; Beck, Perfetti, & McKeown, 1982; Carroll, 1993; Torgeson et al., 1997; де Йонг и Ван дер Leij, 2002; Паяет, табор, Shankweiler, & Mencl, 2007). В одном лонгитюдном исследовании, посвященном детям от детского сада до второго класса, Roth, Speese и Cooper (2002) обнаружили, что словарные навыки, такие как устные определения и поиск слов, были лучшими предикторами развития понимания. Что касается затруднений понимания, то исследование Berninger, Abbott, Vermeulen, & Fulton, (2006) показало, что вербальный IQ является статистически значимым предиктором понимания прочитанного как в начале, так и в конце учебного года. В дальнейшем знание лексики также является устойчивым предиктором понимания прочитанного с четвертого по восьмой классы, (Bos & Anders, 1990; Yovanoff, Duesbery, Alonzo, & Tindal, 2005).

Наконец, исследования показывают, что учащиеся с плохим пониманием демонстрируют недостаточную семантическую осведомленность, характеризующуюся неспособностью придавать значение словам (Sencibaugh, 2007). В ходе всестороннего обзора исследований можно сделать вывод о том, что обучение лексике способствует развитию понимания прочитанного, особенно когда учащиеся неоднократно подвергаются воздействию словарного запаса слов. Кроме того, можно рекомендовать проводить четкое обучение лексике с использованием различных методов активного обучения. В подтверждение этого преобладающее число исследований указывает на то, что лексика является ключевым фактором развития понимания прочитанного.

Визуализация. Другим ключевым компонентом понимания прочитанного является активное построение ментального образа текста. Эти ментальные образы текучие и изменяются по мере того, как читатель непрерывно ассимилирует новый текст (Woolley, 2010). Визуализация-это применение теории двойного кодирования (Sadoski & Paivio, 2004), , согласно которой читатели обрабатывают как визуальные представления вербальной информации, так и объекты для создания смысла. Также исследования показывают как навык формирования ментальных образов способствует пониманию (Pressley, 2002; National Reading Panel, 2000) и улучшает запоминание прочитанного текста (Romeo, 2002).

Инструкция по визуализации также поддерживается исследованиями. В крупномасштабном исследовании третьеклассники, обученные ментальным образам во время чтения, добились большего понимания прочитанного, чем соответствующая контрольная группа (Sadoski & Wilson, 2006). Кроме того, Center et al. (1999) и Brown et al. (1995) обнаружили статистически значимую корреляцию между показателями обучения визуализации и понимания про-

читанного учащимися при использовании ее в рамках многостратегического обучения.

Рабочая память. Рабочая память также была определена как неотъемлемая часть понимания прочитанного. Рабочая память определяется как исполнительная функция, ответственная за хранение и обновление информации в уме (Rothlisberger, Neuenschwander, Cimeli, & Roebers, 2013). Кроме того, рабочая память отвечает за управление процессом извлечения информации из текста и ее интеграцию с предшествующими знаниями для создания смысла (Garcia-Madruga et al., 2013). Последовательности текстовой информации хранятся в рабочей памяти и интегрируются с новым входящим текстом и с предыдущими знаниями, хранящимися в долговременной памяти. Исследование установило корреляцию между рабочей памятью и пониманием (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). В двух исследованиях Seigneuric (2000, 2005) и его коллеги обнаружили, что рабочая память является прямым предиктором оценок понимания чтения среди учащихся третьих и четвертых классов, хотя и не имеет значения для первоклассников. Кроме того, определение рабочей памяти статистически значимым предиктором понимания прочитанного возникло из изучения процесса чтения учащихся от 8 до 16 лет (Кристофер соавт., 2012). Результаты этих трех исследований показывают, что по мере того, как сложность текста увеличивается, требуется больший объем рабочей памяти для ассимиляции более длинных предложений с новой лексикой в быстро меняющиеся ментальные образы. Эти, как и другие исследования, позволяют констатировать, что рабочая память, по-видимому, играет решающую роль в понимании прочитанного в разных возрастных группах.

Рассуждение и умозаключение. Умозаключение дает возможность использовать информацию, имеющуюся в тексте, для определения дополнительной информации, которая только подразумевается текстом. В обзоре исследований по навыкам вывода из прочитанного исследователи Национального фонда образовательных исследований (NFER, 2008) обнаружили, что способность делать выводы напрямую связана со способностью к пониманию прочитанного. В несвязанных с ними исследованиях Каин и Оахилл (1999, 2007) сообщили, что навыки учащихся делать выводы способствуют будущим навыкам понимания; а Боуэр-Крейн и Сноулинг (2005) обнаружили, что у учащихся с плохим пониманием также отсутствует способность к рассуждению и умозаключению. Процесс логического вывода требует участия как кратковременной, так и долговременной памяти. Последняя необходима для извлечения фоновых знаний, которые в сочетании с текстом обеспечивают получение неявной информации из текста (NFER, 2008). В исследовании факторов, которые способствуют пониманию прочитанного среди учащихся, Schatschneider et al. (2005) обнаружили, что в дополнение к вербальным знаниям, способность рассуждать была доминирующим фактором среди оценок понимания чтения учащихся 10-х классов. Растущий объем исследований продолжает признавать роль способностей к рассуждениям и выводам в понимании прочитанного.

4.3.3. Роль когнитивных стратегий и Метапознания в понимании прочитанного

Наряду с когнитивными навыками для понимания прочитанного также необходимы когнитивные стратегии. Когнитивные стратегии отличаются от когнитивных навыков тем, что они являются активными, а не пассивными процессами. На основе всеобъемлющего обзора исследований можно определить несколько стратегий, способствующих успешному пониманию прочитанного: прогнозирование, активизация предварительных знаний, задание вопросов, визуализация, мониторинг и разъяснение, а также формулирование выводов. Кроме того, исследования также показали, что координация нескольких когнитивных стратегий при чтении существенно улучшает понимание прочитанного и запоминание текста. Метапознание обычно характеризуют как мышление о мышлении. В чтении метапознание относится к управлению когнитивными стратегиями, которые помогают читателю обрабатывать новую информацию из текста (Kuhn, 2000). Метакогнитивные стратегии - это стратегии, которые включают в себя саморефлексию и размышление в процессе чтения и обучения. Метапознание включает в себя: декларативные знания, такие как знание стратегий; процедурные знания, такие как знание того, как стратегия работает и условные знания, т.е. знание того, почему стратегия используется (Paris, Cross, & Lipson, 1984). Читатель, в свою очередь, делает коррекции и изменения в планах, чтобы продолжить процесс чтения. Используемые стратегии часто отличаются у учащихся. Так Блок (1992) обнаружил различие в использовании когнитивной и метакогнитивной стратегий как у читателей с различным уровнем понимания, так и между монолингвами и билингвами с точки зрения частоты использования и типа используемых стратегий. Продолжение исследований по определению метапознания и когнитивных стратегий, как вносящих основной вклад в развитие понимания, представляется весьма перспективным направлением. В этой связи обратимся к исследованию А.Ф.Пантелеева (2013), одному из немногих отечественных работ, посвященных процедурам метапонимания.

Исследование метапроцедур понимания проводилось автором на материале понимания смоделированных определенным образом учебных/научно-популярных текстов. Автор пришел к мнению, что в описательном предложении мысль согласно логике самого текста развивается преимущественно вширь, в объяснительном – вглубь. Поэтому, чтобы понять объяснительный текст, нужно углубляться, а не расширяться. Подобное представление текста позволило А.Ф.Пантелееву «ввести количественные характеристики каждого из предложений как элементов структуры текста – валентностные характеристики: широта валентности – количество элементов структуры, с которым непосредственно связан данный элемент, глубина валентности – количество связей между заголовком и каждым из предложений. Глубина валентности тем самым отражает роль данного предложения как маркера в реализации когнитивной стратегии углубления, широта валентности – когнитивной стратегии расширения».

В этом исследовании отражены также результаты работ по изучению понимания и запоминания учебного текста при афазии. Было установлено, что существует определенная взаимосвязь между реализацией когнитивных стратегий углубления и расширения и локализацией нарушения в области речевой зоны головного мозга.

В исследованиях движений глаз при чтении есть ещё одна интересная тема, имеющая к тому же важное практическое значение. Речь идет о стилях чтения и их тесной связи с высшими познавательными процессами. Так, при изучении сравнительно большой выборки студентов, имеющих разные показатели объема рабочей памяти и эрудиции, были выявлены разные стили чтения, коррелирующие с этими показателями. К первому типу принадлежали «прямолинейные» чтецы, у которых во время чтения текстов в несколько страниц практически отсутствовали глобальные возвраты; большинство из них плохо понимали прочитанное и имели низкие показатели, упомянутые выше. Ко второму типу относились «аналитические» чтецы, для которых были характерны частые глобальные возвраты к ранее прочитанным фрагментам, содержащим существенную и новую для них информацию, ключевым словам отдельных предложений; эти студенты хорошо понимали прочитанное и имели высокие упомянутые показатели. Однако в эту же группу входили и некоторые студенты с низкими показателями для рабочей памяти, но высокими – для эрудиции. По нашему мнению, последнее помогает компенсировать недостаток в мнемических ресурсах и тем самым обеспечить хорошее понимание. С другой стороны, во второй группе были и такие студенты, которые также часто возвращались к ранее прочитанному, но плохо понимали текст в целом, так как их глобальные возвраты и регрессии были скорее случайными, не связанными с существенной информацией. __

4.3.4. Читабельность текстов

Важное значение в эвристической модели мы придаем читабельности текстов. За рубежом разработаны несколько методик оценки читабельности и понимания прочитанного: *формула Флеша*, *тест FOG (Frequency of Gobbledegook)*, *график читабельности FRY*, *формула SMOG* [41, 88, 30]. Отечественные исследователи, основываясь на западном опыте, сформулировали критерии оценок удобочитаемости учебной литературы на русском языке [8, 9, 10, 15а, 11, 5]. Особо следует отметить исследования И. В. Оборневой, которая ввела коррективы коэффициентов, входящих в формулу *Флеша*, позволивших применить ее для текстов на русском языке [14; 15]. Среди разных факторов, влияющих на скорость чтения и понимание текста исследовались такие, как длина слова и пространственные характеристики текстов. Результаты исследований [19, 62, 64, 65, 66] показывают, что влияние длины слова на восприятия очень существенно (производительность линейно падает с увеличением длины слов) для начинающих читателей, а для опытных читателей влияние длины слова не отмечалось. Увеличение длины слов сказывается на ухудшении понимания текстов людьми после травм в височно-

затылочных областях левого полушария. Результаты других исследований показывают, что пространственные характеристики текста влияют на его читабельность, что особенно проявляется при чтении электронных текстов, в том числе с использованием гипертекстовой разметки [37; 38]. Серьезный вклад в понимание пространственного познания при чтении текста вносит гипотеза пространственного кодирования [51], что в конечном итоге может привести к созданию всеобъемлющей теории чтения.

4.3.5. Социокультурные барьеры. Коммуникативные барьеры и способы их преодоления

Люди – не оловянные солдатики, лишённые индивидуальности. Они являются представителями той или иной нации, этноса, класса, социальной группы, религиозной конфессии, профессионального сообщества и т. д. Все это порождает их социокультурные различия, обусловленные принадлежностью к тому или иному языковому, этническому, культурному, профессиональному и другому сообществу или ряду сообществ одновременно. Эти факторы принадлежности способны существенно затруднить коммуникацию.

Коммуникативным барьерам в первую очередь способствуют *социальные факторы*, обусловленные принадлежностью людей к различным социальным группам. Если взаимодействующие субъекты имеют сходные социальные характеристики и, следовательно, сходный социальный опыт (принадлежат одному сообществу, стране, национальности, полу, возрасту, профессии и т. д.), то это значительно облегчает их взаимопонимание в процессе коммуникации. Напротив, если они имеют разные социальные характеристики и разный социальный опыт, их взаимопонимание может существенно осложняться.

Одна из главных причин понимания/непонимания заключается в феномене группового сознания – интегральной характеристике любой более или менее организованной общности. Оно существует независимо от сознаний отдельных индивидов, обладает по отношению к ним принудительной силой и заставляет человека следовать нормам, принципам и правилам поведения своей группы.

Формируясь в определенной социальной среде, человек одновременно формируется и в определенной культурной среде. Национальным, социальным, профессиональным, религиозным и иным группам свойственно создавать свою, отличную от других, культуру, собственные знаковые системы, стереотипы мышления и стандарты поведения, которые становятся особенно очевидны при столкновении с другими культурами. Эти несовпадения порождают *культурные барьеры коммуникации*, наиболее очевидные – лингвистические и семантические. Они возникают из-за языковых различий: люди могут общаться на разных языках; они могут говорить на одном языке, но не понимать друг друга из-за различных лексиконов – богатых у одних и ограниченных у других, из-за несовпадения тезаурусов –

смыслового наполнения произносимых слов. Различаются языки не только народов, но и разных социальных групп.

Очевидно, что коммуникация возможна только в случае, если коммуниканты владеют общим кодом (системой знаков, в том числе языком). Однако только общности кодов недостаточно для адекватной коммуникации: даже носители одного языка могут не понимать друг друга. Необходимо еще и общность значений, придаваемых этим знакам коммуникантами.

Отсюда следуют два вывода. Во-первых, полное понимание между коммуникантами невозможно в силу индивидуальности сознания каждого из них. Более того, полное понимание, гипотетически возможное при полном совпадении культурных потенциалов коммуникантов, совершенно обесценивает какой-либо обмен информацией между ними, делает бессмысленной саму коммуникацию. Однако в реальности такого совпадения потенциалов не бывает, но всегда существует большая или меньшая зона их пересечения, которая обеспечивает возможность коммуникации, является ее необходимым условием. Во-вторых, полное непонимание, вызванное отсутствием точек пересечения культурных потенциалов коммуникантов, также оказывается невозможным, поскольку в силу универсальности определенных сторон человеческого опыта подобные точки (универсальные знаковые единицы) всегда существуют. Это дает возможность находить общий язык представителям разных культур. Таким образом, ситуации абсолютного понимания и абсолютного непонимания одинаково невозможны, любой акт коммуникации располагается между ними, приближаясь к тому или другому.

Все рассуждения приводят нас к выводу: для успешной коммуникации недостаточно овладеть только языковым кодом. Необходимо также овладеть и социокультурным кодом сообщества, на языке которого осуществляется коммуникация, знаниями и представлениями, хранящимися в его совокупном тезаурусе. Специфичность компонентов тезаурусов различных социокультурных сообществ возводит барьеры в ситуации контакта их представителей, снятие которых возможно через введение в сообщение специфических фрагментов культуры реципиента. Однако даже если и существуют совпадения определенных единиц тезаурусов, структура стоящих за ними культурно-детерминированных представлений, а соответственно и их оценка в той или иной культуре, могут оказаться различными. Одно и то же означающее может связываться в различных культурах с разными означаемыми и порождать различные ассоциации.

Проблема культурных барьеров коммуникации – это и проблема *интерпретации* одного и того же сообщения, понимаемой как расшифровка смысла, стоящая за очевидным смыслом, раскрытие более глубоких значений, заключенных в буквальном значении. Интерпретация – это осознанная или неосознанная попытка преодолеть дистанцию между культурами коммуникантов. Попытки такого рода не всегда бывают удачными, поскольку наталкиваются на культурные стереотипы, задающие жесткие па-

раметры «правильного» или «неправильного» истолкования сообщения. Если в гуманитарных науках в последнее время наметилась тенденция к отказу от поиска единственно правильного смысла текста (считается, что всякий текст обладает множеством смыслов и задает большое количество возможностей своей интерпретации), то в обыденном сознании всякая интерпретация, выходящая за рамки культурных стереотипов, воспринимается как неправильная, поэтому резко осуждается или игнорируется. Таким образом, то восприятие сообщения, которое санкционируется одной культурой, оказывается неприемлемым для другой, если выходит за «поле» ее интерпретаций. При этом свои оценки правильности интерпретаций представляются единственно возможными. Это означает, что ставится под вопрос значимость тех культур, в которых оценки имеют противоположный характер.

Практические выводы можно сформулировать следующим образом[33]:

1. Никогда не следует настаивать на том, что единственно правильными являются только те представления, которые сложились в данной культуре; необходимо знакомить с ними представителей других культур, объясняя причины их возникновения.

2. Важно иметь как можно более полное представление о психологии и культуре людей, с которыми осуществляется общение; именно в недооценке этого кроются причины большинства коммуникативных неудач.

3. Сообщения необходимо рассматривать с точки зрения их получателей, фокусировать внимание на интересах, чувствах, приоритетах получателей.

4. Нужно использовать различные средства доставки сообщений. Так, в рамках специализированной (маркетинговой) или массовой коммуникации сообщение может быть послано в различных вариантах, в различные часы, в различном текстовом исполнении.

5. Следует сформировать сообщение как преднамеренно избыточное – эта избыточность поможет преодолеть влияние барьеров.

6. Необходимо отслеживать обратную связь в процессе коммуникации, сверять свои действия с ответной реакцией получателя.

4.4. Рабочая память и понимание прочитанного

4.4.1. Теории рабочей памяти

Знаки текста, воспринятые индивидом, возбуждают в сознании человека определенные знания и переживания, отсюда следует, что невозможно выявить закономерности понимания текста без понимания того, каким образом происходит обнаружение/поиск знаний в памяти. Поскольку процессы понимания протекают в рабочей памяти человека, ее структура и специфика протекающих там процессов оказываются решающими факторами, влияющими на особенности функционирования механизмов создания репрезентации тек-

ста. Понимание прочитанного текста зависит от ряда когнитивных процессов. Читатель должен иметь возможность “удержать” новую информацию по мере ее чтения до получения соответствующей информации от фоновых (предварительных) знаний. Как было сказано ранее в предыдущем разделе, затем читатель должен интегрировать информацию из этих двух источников для построения промежуточной репрезентации смысла. Для этого требуется способность подавлять несущественные аспекты, и выбрать существенные. Затем эти важные аспекты должны быть сохранены в рабочей памяти, пока происходит манипулирование информацией, чтобы идентифицировать, интерпретировать и обработать внутренние противоречия в ней. Этот процесс повторяется итерационно, так как промежуточные этапы понимания (т. е. интегрированные схемы) постоянно обновляются. Интегрированная схема в конечном счете должна быть закодирована в долговременной памяти. Все эти “высокоуровневые” процессы должны произойти в то же время, когда происходят “низкоуровневые” процессы, такие как идентификация слов (Baddeley, 2000; Ericsson & Kintsch, 1995).

Для полноты картины необходимо сделать некоторые пояснения (см. Воронин&Наседкина,2014).

Рабочая память. Рабочая память — это блок памяти, в котором «циркулирует» информация, необходимая для осуществления текущей деятельности и/или присутствующая в сознании. Концепция рабочей памяти была предложена А. Бэддели и Г. Хитчем в 1974 г., придя на смену более ранней концепции кратковременной памяти Д. Нормана и Н. Во (D. Norman, W. Waugh, 1965). В первоначальном варианте принято, что структура рабочей памяти состоит из трех подструктур:

- центральный администратор или супервизор — имеет ограниченный объем памяти 7 ± 2 единицы информации (знаменитое число Миллера) ;
- фонологическая или артикуляционная петля — цикл повторений, в котором внутренняя речь удерживается для вербального понимания ;
- визуально-пространственная матрица, ответственная за повторение образов и их кратковременное удержание.

Такая структура рабочей памяти во многом определяется тем, в каких кодах в ней хранится информация.

Другая концепция рабочей памяти принадлежит Эриксону и Кинчу и получила название теория долговременной рабочей памяти Эриксона и Кинча (см. Воронин&Наседкина,2014).

Теория долговременной рабочей памяти (Ericsson & Kintsch,1995) дает ответ на вопрос, как используется память в сложных когнитивных процессах — от выработки навыков до понимания текста. Авторы этой теории пришли к выводу, что все прежние исследования памяти за последние сто лет проводились в условиях лабораторных экспериментов с искусственными стимулами. Поэтому использование стандартных моделей рабочей памяти не позволяет объяснить многие сложные когнитивные процессы. Например, почему емкость памяти, необходимая для их осуществления, намного превосходит показатели, полученные в лабораторных экспериментах. Теория долговре-

менной рабочей памяти (ДРП) определяет условия, при которых емкость рабочей памяти может быть значительно увеличена, и описывает механизмы, ответственные за это увеличение.

При незнакомых задачах и областях знания используется кратковременная рабочая память, емкость которой сильно ограничена. Поскольку практически во всех лабораторных экспериментах (от Эббингауза до Нормана) испытуемые имели дело с незнакомыми задачами – запоминание списка слов, бессвязных слогов и т. д. – постольку емкость рабочей памяти всегда была небольшой. Эриксон и Кинч утверждают, что ДРП преобладает в экспертных областях знания, в то время как в незнакомых областях от нее не может быть никакой пользы. Таким образом, по мнению этих авторов, рабочая память состоит из двух компонентов: кратковременной рабочей памяти (КРП), которая доступна в любых условиях, но сильно ограничена в своей емкости. Эта память, которую изучали в большинстве экспериментов по исследованию памяти. Второй компонент рабочей памяти – это ДРП, которая не ограничена по емкости, но доступна только в экспертных областях знания.

Понятие ресурса рабочей памяти или емкости для временного хранения и манипулирования информацией играет важную роль во многих теориях познания, особенно теориях языковой обработки (например, Baddeley, 1986; Engle, Cantor, & Carullo, 1992; Just & Carpenter, 1992). Особый подход Just and Carpenter (1992) заключается в том, что объем рабочей памяти непосредственно ограничивает эффективность процессов понимания языка, и что вариации в объеме лингвистической рабочей памяти является основным источником индивидуальных различий в понимании языка в норме. Just and Carpenter предполагают, что сокращение емкости рабочей памяти при старении может объяснить снижение понимания языка у нормальных взрослых пожилых людей. Также они считают, что снижение понимания языка у пациентов с афазией, вызванной травмой головного мозга может быть объяснено дефицитом в объеме рабочей памяти, а не за счет потери лингвистических знаний. (Miyake, Carpenter, & Just, 1994).

Однако их подход не лишен противоречий. Так Waters and Caplan (1996) предположили, что есть по крайней мере две емкости памяти, которые поддерживают использование языка, и они подвергли критике данные, полученные Just & Carpenter, исходившие из признания одного объема рабочей памяти (см. также Caplan & Waters, 1999b; cf. Just, Carpenter, & Keller, 1996). Также несколько исследователей предположили, что уменьшение емкости рабочей памяти не является адекватным обоснованием трудностей понимания пациентами, страдающими афазией (Caplan & Waters, 1995; R. C. Martin, 1995).

4.4.2. Компоненты рабочей памяти по Baddeley

Обе изложенные выше модели могут быть полезны при исследовании процессов понимания. Однако более полезной моделью рабочей памяти, соответствующей целям нашей работы, является пересмотренная модель рабочей памяти Baddeley (2000; Рис. 2), построенная на основе основополагающей оригинальной модели Baddeley and Hitch (1974}. Значение оригинальной

модели заключалось в том, что в ней доминирующий акцент переложен из кратковременной памяти в качестве временного хранилища в концепцию рабочей памяти с тремя компонентами. Последние способствовали активному сохранению информации, пока она находится в долговременной памяти. Новая модель поддерживает три составляющих оригинальной модели: два обслуживающих хранилища: фонологический буфер и буфер зрительно-пространственной ориентации, которые представляют конкретные модальные системы, обслуживающие слуховую и зрительную информацию соответственно. В это время третий компонент, исполнительный процессор, активно направляет внимание к этой информации. Исполнительный процессор - это механизм, загружающий информацией соответствующие хранилища в системе рабочей памяти, а затем снова выводящий ее так, чтобы информацией можно было манипулировать. Пересмотренная модель добавляет третий буфер, эпизодический буфер, описанный ниже.

4.4.3. Эпизодический буфер и прямой доступ к долговременной памяти

Внимание многих исследователей в области когнитивной психологии в конце 1990-х годов было сосредоточено на определении того, где информацией манипулируют по мере того как она начинает обрабатываться. Модель “долговременной рабочей памяти” (Ericsson & Kintsch 1995) объясняет каким образом комплекс когнитивных навыков может быть выполнен быстро, не перегружая рабочую память, а именно ее перегрузка была ограничением оригинальной модели Баддели и Хитча (Baddeley and Hitch, 1974). Баддели принял в пересмотренной модели рабочей памяти наличие эпизодического буфера, чтобы привести пересмотренную модель в соответствие с концепцией “событий”, описанной ранее. То есть, во время чтения, промежуточные состояния смысла выстраиваются и поддерживаются в эпизодическом буфере. Пересмотренная модель также уточняет, что буферы имеют прямую двухсторонние связи с коррелятами в долговременной памяти. Таким образом, до тех пор, пока Центральный исполнитель обращает внимание на содержание в каждом буфере, создание, сохранение и кодирование этих репрезентаций не зависят от контроля Центрального исполнителя. Другими словами, доступ к структурам в долговременной памяти находится под контролем “priming effects,” облегчающих более быстрое извлечение информации из схем и кодирование информации в схемы. Хотя несколько моделей рабочей памяти, в том числе модель Ericsson & Kintsch (1995), объясняют, как может произойти эффективная информационная интеграция и доступность, пересмотренная модель Baddeley с ее сохранением концептуализации центрального исполнителя, которому поручено контролировать внимание, будет особенно полезна для обоснования *выбора стратегии понимания*.

4.4.4. Выводное знание и рабочая память

В нашей модели присутствует блок под названием «вывод», под которым имеется в виду *ВЫВОДНОЕ ЗНАНИЕ*, т.е. знание, полученное не из

непосредственного наблюдения, а из другого знания посредством умозаключения. А. Гарнхам [Garnham 1985] полагает, что из имеющихся классификаций видов выводного знания наиболее интересными для теории понимания текста являются следующие три. Во-первых, выводное знание ранжируется от логического вывода, зависящего только от значения слов до использования детализированных знаний о мире. Во-вторых, в некоторых случаях выводное знание абсолютно необходимо для увязывания событий в тексте (речь идет о том, что принято называть *bridging inferences*, т.е. выводное знание, выступающее в роли мостика, без которого не обойтись), в то время как в других случаях его можно привлекать, но это не является обязательным. В-третьих, выводное знание об описанных в тексте ситуациях, названное в предшествующих пунктах, может противопоставляться выводному знанию о намерениях автора и т.д., т.е. прагматической интерпретации текста. В работе А.А.Залесской [1999] приведен обзор некоторых исследований, в которых рассматривается круг проблем, имеющих отношение к выводному знанию. Среди них можно выделить механизмы получения выводного знания, трактовку опоры на выводное знание как наиболее существенной составляющей процесса понимания текста, связь понятия выводного знания с понятиями импликации, пресуппозиции, внутреннего контекста, фоновых знаний. В контексте нашей работы наибольший интерес приобретают исследования последних лет, в которых рассматриваются *Bridging inferences*, каким образом аспекты рабочей памяти, такие как обновление или реактивация процессов, может быть в наибольшей степени связано с созданием *Bridging inferences*. *Bridging inferences* вовлечены в понимание чтения, потому что они позволяют интегрировать четко сформулированные идеи в тексте, которые могут быть необходимы для извлечения смысла (Cain & Oakhill, 1999; Kintsch & Kintsch, 2005; Long, Oppy, & Seely, 1997). Выведение включает в себя также интеграцию информации между текстом и общими знаниями. *Bridging inferences* можно сделать внутри предложения или через большие куски текста, такие как предложения или абзацы. Если те соединения, которые важны для уточнения смысла текста не производятся, понимание пострадает (Barnes, Faulkner, Wilkinson, & Dennis, 2004; Barnes, Huber, Johnston, & Dennis, 2007; Long et al., 1997). Опытные взрослые читатели часто делают выводы для поддержания согласованности (van den Broek, 1994) и старшие дети, как правило, делают выводы чаще и точнее, чем дети младшего возраста (Barnes, Dennis, & Haefele-Kalvaitis, 1996; Casteel & Simpson, 1991; Johnston, Barnes, & Desrochers, 2008; Pike, Barnes, & Barron, 2010). Выведение объясняет уникальную дисперсию понимания прочитанного у опытных взрослых читателей (Schmalhofer et al., 2002), и у нормально развивающихся детей (Pike, Barnes, & Barron, 2010). Оно также дифференцирует детей, которые характеризуется плохим пониманием и адекватным декодированием слов, от тех, у кого хорошее понимание (Barnes, Johnston, & Dennis, 2007; Barnes, Faulkner, Wilkinson, & Dennis, 2004; Cain & Oakhill, 1999; Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Cain, Oakhill, & Elbro, 2003; Cain et al., 2004; Long et al., 1997; Oakhill, 1993).

4.4.5. Bridging inferences, семантическое обновление и семантическая реактивация

Связь рабочей памяти была с выведением была предметом многих исследований (Cain et al., 2004; Johnston et al., 2008; Pike et al. 2010,). (Gernsbacher & Faust, 1991; Kintsch, 2002; van den Broek, Young, Tzeng, & Linderholm, 1999; van den Broek et al., 2005). В результате многих исследований доказано, что рабочая память не только связана с пониманием прочитанного, но является сильным предиктором производительности детского понимания прочитанного. (Cain et al., 2004 Christopher et al., 2012 Palladino, Cornoldi, DeBeni, & Pazzaglia, 2001) Также показано каким образом такие компоненты рабочей памяти, как обновление и реактивация были индивидуально связаны с пониманием чтения и конкретными текстовыми процессами, такими как вывод. *Семантическое обновление*, которое предполагает пересмотр содержимого рабочей памяти как новую и релевантную информацию (Carretti, Cornoldi, де Бени & Романо 2005), считается важным для интеграции частей текстовой информации вместе, чтобы сделать выводы и построить смысл.

Семантическая реактивация предполагает возможность вернуть ранее обработанную информацию в рабочую память из долговременной памяти (O'Brien, Cook, & Gueraud, 2010), что важно для создания умозаключения, в частности, в условиях дальнего Bridging inferences, когда интегрируемая информация разделена кусками текста (несколько предложений). Однако некоторые важные аспекты, касающиеся рассмотрения когнитивных ресурсов, необходимых для создания Bridging inferences, как функция текстового расстояния (ближнее и дальнее) и знания предметной области (конкретное и эмоциональное) не нашли своих исследователей.

4.4.6. Применение модели для целей определения и улучшения понимания

Отличительной чертой когнитивных симптомов после приобретенной травмы головного мозга и других нарушениях мозговой деятельности являются нарушения в рабочей памяти и исполнительного контроля. Поэтому наши усилия по улучшению понимания людьми с ограниченным здоровьем должны быть направлены на поддержку рабочей памяти читателей и управления ими информацией через применение стратегий, которые способствуют наиболее эффективному использованию буферов и центрального исполнителя. Примеры поддержек для улучшения навыков чтения с пониманием, которые уменьшаются из-за нарушений в этих когнитивных системах, включают стратегии кодирования, требующие более глубокой переработки, и стратегии предварительного просмотра, активирующие базовые знания.

Краткий обзор возможных нарушений понимания. После ознакомления с теоретическими основами процесса понимания текста, теперь рассмотрим более конкретно типы нарушений понимания прочитанного у людей, страдающих легкими нарушениями мозговой деятельности. Последствия приоб-

ретенной травмы головного мозга сугубо индивидуальны с несколькими паттернами возможных дефицитов, сопровождающих различные степени нарушений мозговой деятельности. В центре нашего внимания люди с легкой черепно-мозговой травмой, которые, в то же время разнообразны в плане базовых неврологических травм, голосовых проблем, но сохраняющие высокий уровень понимания и закрепления прочитанного материала для учебы и работы. Немногочисленные исследования показывают, что процессы низшего уровня, необходимого для распознавания слов и понимания предложения, остаются неизменными (Lezak, 1991, 1995; Salmen, 2004). Нарушения, кажется, происходят в рамках целостной задачи чтения, и зависят от процессов более высокого уровня, таких как логический вывод, построение моделей ситуации, кодирования и поиска. Проблемы вытекают из-за нарушений в исполнительной функции, рабочей памяти и извлечении информации, которые обычно возникают после легкой травмы головного мозга (Sohlberg & Mateer, 2005). Например, трудности с рабочей памятью могут потребовать от читателя удерживать поступающую информацию достаточно долго, чтобы интегрировать ее с предварительной информацией. Снижение самоконтроля и исполнительной функции, может ограничить способность выявлять и реагировать на пробелы в понимании. Поэтому необходимо стремиться оценивать и разрабатывать индивидуальные и динамические стратегии систем поддержки для повышения производительности чтения.

Внедрение стратегий. В специальной литературе в области образования можно найти ряд эмпирически проверенных стратегий эффективного чтения для читателей, испытующих трудности в понимании текста. Это относится в том числе к лицам с задержкой приобретения навыков чтения, синдромом дефицита внимания, и к учащимся, изучающим второй язык. Кроме того, присутствуют существенные доказательства, подтверждающие эффективность применения когнитивных и метакогнитивных стратегий и внешних вспомогательных средств для повышения производительности в целом ряде областей деятельности, включая чтение (Stine-Morrow et al, 2008, Caretti et al, 2005, Todis et al, 2005; Sohlberg et al, 2004; Kintsch & Van Dijk, 1978). Эти литературные данные, дополненные анализом клинических профилей читателей с легкой черепно-мозговой травмой, позволили выявить возможные стратегии чтения, полезные для этой целевой группы населения. Стратегии были дополнительно оценены с точки зрения их теоретического обоснования, представленного в этой главе. В таблице 1 приведены образцы стратегий, которые рассматриваются на основе предполагаемых источников нарушений, и представлено их теоретическое обоснование.

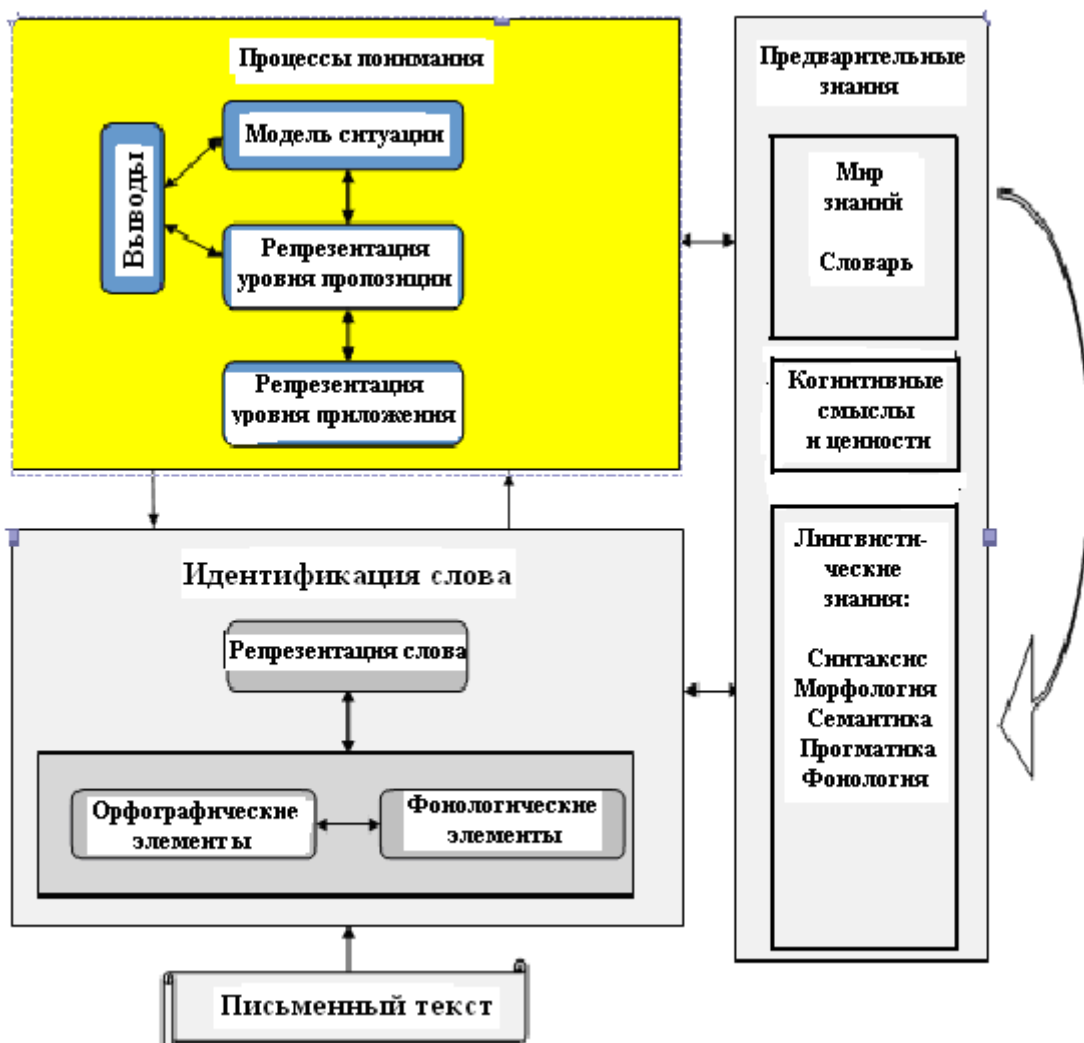


Рис.1. Интерактивная активационная модель для идентификации слов и понимания

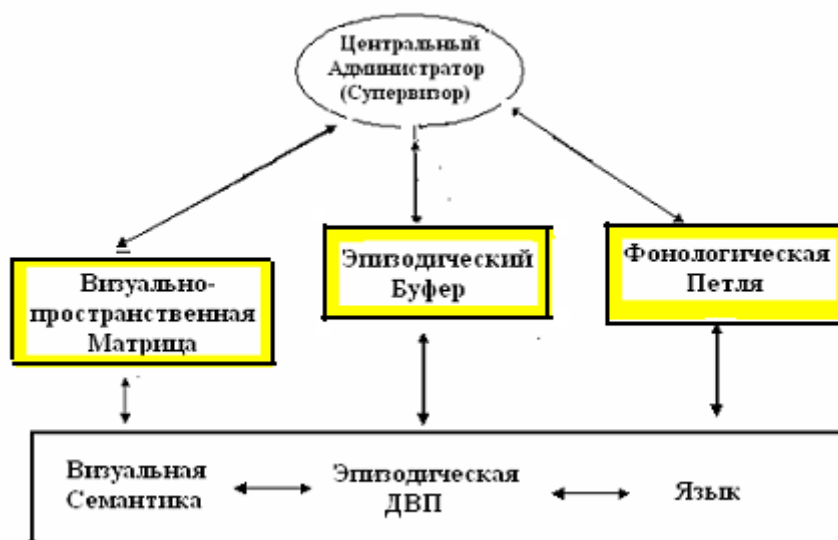


Рис. 2. Усовершенствованная модель рабочей памяти (Baddeley, 2000)

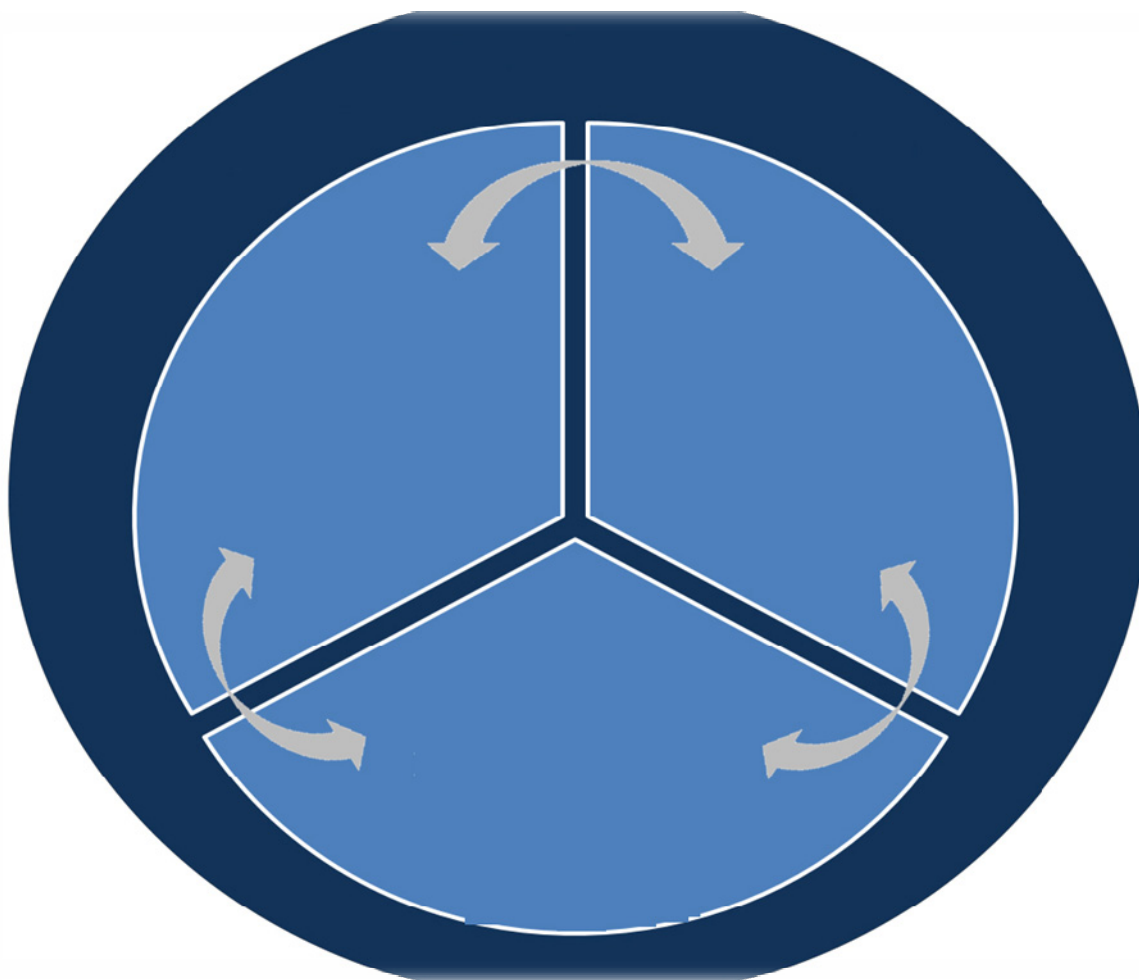


Рис. 3. Эвристическая модель для концептуализации понимания при чтении

Литература

1. Воронин В.М. Психология и педагогика. Изд-во УрГУПС, 2014, 512с.
2. Запекина Н. М. Читабельность учебной литературы и продуктивность ее понимания школьниками // Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. 2003. № 4. С. 100–08.
3. Зильберглейт М. А., Шпаковский Ю. Ф., Невдах М. М. Повышение качества учебной литературы // Труды БГТУ. 2012. № 9. Издательское дело и полиграфия. С. 89–2.
4. Мацковский М. С. Применение формул читабельности для получения некоторых количественных характеристик семантической информации // Научно-техническая информация. Сер. 2. Информационные процессы и системы. 1969. № 6. С. 3–.
5. Мацковский М. С. Различия качественного и количественного подхода к читабельности // Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976. С. 136–37.
6. Методика исследования восприятия информации: сб. науч. тр.: обзор / под общ. ред. Б. М. Фирсова. Л., 1972. 152 с.

7. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авт. и ред. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
8. Невдах М. М. Исследование информационных характеристик учебного текста методами многомерного статистического анализа // Прикладная информатика. 2008. №4 (16). С. 117–30.
9. Невдах М. М. Разработка метода автоматизированной оценки сложности учебных текстов для высшей школы // Международная научная конференция «Теория вероятностей, случайные процессы, математическая статистика и приложения», БГУ. 2008.
10. Оборнева И. В. Автоматизация оценки качества восприятия текста // Вестник МГПУ.
11. Оборнева И. В. Математическая модель оценки учебных текстов // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». М. : МГПУ. 2005. № 1 (4). С. 141–47.
12. Пантелеев А.Ф. Когнитивные стратегии: феминология. Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика т.13, вып.2. 2013
13. Подласый И. П. О количественной взаимосвязи между характеристиками учебного материала и его усвоением // Советская педагогика. 1976. - № 10.-С. 40-45.
14. Серия «Информатика и информатизация образования». М. : МГПУ. 2005. № 5 (8).С. 86–1.
15. Тарасов Д. А., Колмогоров Ю. Н., Сергеев А. П. Некоторые вопросы влияния интерлиньяжа на удобочитаемость и субъективно воспринимаемое качество текстов в полиграфии и веб-дизайне // Качество. Инновации. Образование. 2013. № 8 (99).С. 56–1.
16. Шпаковский Ю. Ф., Невдах М. М. Исследование формальных характеристик учебных текстов методами факторного анализа // Международная научная конференция «Теория вероятностей, случайные процессы, математическая статистика и приложения», БГУ, 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/55800/1/64.pdf> (дата обращения: 27.09.2011).
17. Afflerbach P., Pearson P. D., Paris S. G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies // The Reading Teacher. – 2008. – P. 364–373.
18. Afflerbach P., Pearson P. D., Paris S. G. Clarifying differences between reading skills and reading strategies // The Reading Teacher. – 2008. – P. 364–373.
19. Aghababian V., Nazir T. A. Developing normal reading skills: aspects of visual processes underlying word recognition // Journal of Experimental Child Psychology. 2000. № 76.P. 123–50.
20. Atkinson, R.C. & Shiffrin, R.M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K.W. Spence (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research and Theory*. New York: Academic Press.
21. Baddeley, A.D. & Hitch, G.J. (1974). Working memory. In G.A. Bower (Ed.), *Recent Advances in Learning and Motivation*, 8. New York: Academic Press.

22. Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
23. Baddeley, A.D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*, 7, 85-97.
24. Bartlett, F. *Remembering*. Cambridge, MA: Cambridge Press, 1932.
25. Bartlett, F. *Remembering*. Cambridge, MA: Cambridge Press, 1932.
26. Belanger, H. G., Kretzmer, T., & Yoash-Gantz, R., Pickett, T., & Tupler, L. (2009). Cognitive sequelae of blast-related versus other mechanisms of brain trauma. *Journal of International Neuropsychological Society*, 15, 1-8.
27. Best, R.M., Rowe, M., Ozuru, Y. & McNamara, D.S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: the role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, 25, 65-83.
28. Bormuth J. Cloze readability procedure [Электронный ресурс]. URL:
29. Bransford J.D., McCarroll N.S. A sketch of cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend // *Cognition and symbolic processes*. New Jersey, 1974. P. 189-229.
30. Bransford J.D., McCarroll N.S. A sketch of cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend // *Cognition and symbolic processes*. New Jersey, 1974. P. 189-229.
31. Bryne, B., (1998). *The foundation of literacy: The child's acquisition of the alphabetic principle*. Hove, England: Psychology Press.
32. Burton C., Daneman M. Compensating for a limited working memory capacity during reading:evidence from eye movements // *Reading Psychology*. 2007. Vol. 28. P. 163–86.
33. Cain K., Oakhill J., Bryant P. Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills // *Journal of Educational Psychology* --- 2004, V.96(1), – P.31–42.
34. Cain K., Oakhill J., Bryant P. Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills // *Journal of Educational Psychology* --- 2004, V.96(1), – P.31–42.
35. Carreti, B., Cornolid, C., DeBeni, R., & Romano, M. (2005). Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders. *Journal of Experimental Psychology*, 91, 45- 66.
36. CAST (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
37. Chase, W.G. & Ericsson, K.A. (1982). Skill and working memory. In G.H. Bower (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*, 16. New York: Academic Press.
38. Dillon A. Requirements analysis for hypertext applications: the why, what and how approach// *Applied Ergonomics*. 1991. № 22 (4). P. 458–62.
39. Dillon A., Richardson J., McKnight C. The effect of display size and paragraph splitting onreading lengthy text from screen // *Behaviour and Information Technology*. 1990. № 9 (3).P. 215–27.

40. Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116-125.
41. Ericsson, K. A. & Kintsch, W. (1995) Long-term working memory. *Psychological Review*, 102, 211- 245.
42. Fertsch, E.C., Walther, K., Guthke, T., & Von Cramon, D.Y. (2005). Assessment of story comprehension deficits after brain damage. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 27, 367- 384.
43. Fischer M. H. Perceiving Spatial Attributes of Print / A. Kennedy, R. Radach, D. Heller & J. Pynte (Eds.). *Reading as a perceptual process*. Oxford, UK : Elsevier, 2000. P. 89–17.
44. Flesch R. F. A New Readability Yardstick // *Journal of Applied Psychology*. 1948. Vol. 32 (3). P. 221–33.
45. Glushko, R. J. (1979). The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5, 674-691.
46. Glushko, R. J. (1981). Principles for pronouncing print: The psychology of phonography. In A. Lesgold, & C. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 61-84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
47. Gough, P.B., Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability // *Remedial and Special Education*, V.7(1), – P.6–10.
48. Gough, P.B., Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability // *Remedial and Special Education*, V.7(1), – P.6–10.
49. Guthrie, J. T. (2002). Engagement and motivation in reading, *Handbook of reading research*, New York: Lawrence Erlbaum.
50. <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/r004.pdf> (дата обращения: 25.11.2011).
51. Hyöä E. J., Nurminen A. M. Do adult readers know how they read? Evidence from eye movement patterns and verbal reports // *British Journal of Psychology*. 2006. Vol. 97. P. 31– 50.
52. Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
53. Johnson-Laird, P.N. (1989). Mental models. In M.I. Posner (Ed.), *Foundations of cognitive science* (pp. 469-499). Cambridge, MA: MIT Press.
54. Kennedy A. The Spatial Coding Hypothesis. / K. Rayner (Ed.) *Eye Movements and Visual Cognition*. New York : Springer-Verlag, 1992. P. 379–97.
55. Kintsch W. The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model // *Psychological review*. – 1988. – Vol. 95, №. 2. – P.163.
56. Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
57. Kintsch, W. & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85 (5), 363-394.
58. Kintsch, W. (1988a). The use of knowledge in discourse processing:

A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163-182.

59. Kintsch, W. (1998b). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

60. Kirby J.R. Reading comprehension: Its nature and development // *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. – Canadian Language and Literacy Research NetworkGough. – 2007.

61. Kirby J.R. Reading comprehension: Its nature and development // *Encyclopedia of Language and Literacy Development*. – Canadian Language and Literacy Research NetworkGough. – 2007.

62. Laatsch, L. & Krisky, C. (2006). Changes in fMRI activation following rehabilitation of reading and visual processing deficits in subjects with traumatic brain injury. *Brain Injury*, 20, 1367- 1375.

63. LaBerge, D. & Samuels (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*.

64. Lomax, R.G. (1987). Young children's concepts about print and reading: Toward a model of word reading acquisition/ *Reading Research Quarterly*.

65. Lundberg, I. (1991). Cognitive aspects of reading. *International Journal of Applied Linguistics* 1(2): 151-163.

66. McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychology Reviews*, 88, 375-407.

67. Metsala, J. L., Stanovich, K. E. & Brown, G. D. A. (1998). Regularity effects and the phonological deficit model of reading disabilities: A meta-analytic review. *Journal of Experimental Psychology*, 90, 279-293.

68. Montant M., Nazir T. A., Poncet M. Pure alexia and the viewing position effect in printed words // *Cognitive Neuropsychology*. 1998. № 15 (1/2). P. 93–40.

69. National Center for Education Statistics (2009). Issues tables: A profile of military service members and veterans enrolled in post-secondary education in 2007-2008 (NCES 2008-182). Washington D.C.: Radford, A. W., Wun, J., & Weko, T. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009182.pdf>.

70. Nazir T. A. On the relation between the optimal and the preferred viewing position in words during reading / G. d'Ydewalle and J. van Rensbergen (Eds.). *Perception and Cognition: Advances in Eye Movement Research*. Amsterdam : North-Holland, 1993. P. 349–61.

71. Nazir T. A. Traces of Print Along the Visual Pathway /A. Kennedy, R. Radach, D. Heller & J. Pynte (Eds.). *Reading as a perceptual process*. Oxford, UK : Elsevier, 2000. P. 3–2.

72. Nazir T. A., Heller D., Sussmann C. Letter visibility and word recognition: the optimal viewing position in printed words // *Perception and Psychophysics*. 1992. № 52. P. 315–28. 72

73. Nazir T. A., Jacobs A. M., O'Regan J.K. Letter legibility and visual word recognition // *Memory and Cognition*. 1998. № 26. P. 810–21.

74. Nazir T. A., O'Regan J. K., Jacobs A. M. On words and their letters // *Bulletin of the Psychonomic Society*. 1991. № 29. P. 171–74.

75. Nazir T. A., O'Regan K. Some results on translation invariance in the human visual system.// *Spatial Vision*. 1990. № 5. P. 81–00.
76. Norman, D.A & Shallice, H.A. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R.J. Davidson, G.E. Schwartz, & D. Shapiro (Eds). *Consciousness and self-regulation: Advances in research and theory*, 4. New York: Plenum.
77. Perfetti, C.A., Roth, S., & Lesgold, A.M. (1981). *Interactive Processes in Reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
78. Rand, M.B., Trudeau, M.D., & Nelson, L.K. (1990). Reading assessment post-head injury: How valid is it? *Brain Injury*, 4, 155-160.
79. Rapp, D., P Broek, P, & McMastern, KL. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289–312.
80. Rowe, M., Ozuru, Y. & McNamara, D.S. (2005). Deep comprehension of science texts: The role of reader and the text. *Topics in Language*.
81. Rumelhard, D.E. (1981). An interactive model of context effects in letter perception. Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*.
82. Rumelhart, D. E. & McClelland, J. L. (1986). *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition*, 1. Cambridge, MA: MIT Press.
83. Rumelhart, D. Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press, 1975.
84. Rumelhart, D. Notes on a schema for stories. In D. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press, 1975.
85. Rumelhart, D.E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.) *Attention and Performance, Volume 4*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
86. Salmen, D.J., (2004). *Differences in reading comprehension post acquired brain injury: Real or imagined?* (Unpublished doctoral dissertation). University of Utah, Salt Lake City, Utah.
87. Schwartz, R. M. (1980). Resource allocation and context utilization in the reading process. *Journal of Educational Psychology*, 72, 841-849.
88. Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
89. Snow, C . (2002). Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension. Santa Monica, CA: RAND Corporation. http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.
90. Stanovich, K. E., R. F. West, et al. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure. *DP* 31(5): 811-826.
91. Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.

92. Stanovich, K.E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Reading Research Quarterly.
93. Stanovich, K.E. (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guilford Press.
94. Stine-Morrow, E.A.L., Miller, L.M., Ganage, D.D., Hertzog, C. (2008). Self-regulated reading in adulthood. *Psychology and Aging*, 23, 131-153.
95. Taylor W.L. "Cloze procedure": a new tool for measuring readability. // Journalism Quarterly. 1953. Vol. 30. 415–33.
96. Thorndyke P.W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse // Cognitive psychology. 1977. V.9. № 1. P. 77-110.
97. Thorndyke P.W. Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse // Cognitive psychology. 1977. V.9. № 1. P. 77-110.
98. van Dijk T.A., Kintsch W. Strategies of discourse comprehension. – New York Academic Press. – 1983.
99. Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
100. Verhoeven, L. & Snow, C.E. (Editors). (2001). Motivation and reading: Cultural and social perspectives. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
101. Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301
102. Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 293-301
103. Voronin V.M. Cognitive science and education. In Proceedings of INTED2017 Conference 6th-8th March 2017, Valencia, Spain.
104. Voronin V.M. Cognitive science and education. In Proceedings of INTED2017 Conference 6th-8th March 2017, Valencia, Spain.
105. Znakov V. V. Understanding in cognition and communication. Samara. SamGPU . 1998.
106. Znakov V. V. Understanding in cognition and communication. Samara. SamGPU . 1998.
107. Zwann, R. A. & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language and reading comprehension. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

Дополнительная литература

- Baumann, J.F., Edwards, E.C., Boland, E.M., Olejnik, S., & Kame'enui, E.J. (2003). Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth grade students' ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal*, 40, 447-494.

Baumann, J. F., Edwards, E., Font, G., Tereshinski, C. A., Kame'enui, E. J., & Olejnik, S. (2002). Teaching morphemic and contextual analysis to fifth grade students. *Reading Research Quarterly*, 37(2), 150-176.

Baumann, J. F., Ware, D., & Edwards, E. C. (2007). "Bumping into spicy, tasty words that catch your tongue": A formative experiment on vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, 61(2), 108-122.

Beck, I.L., Perfetti, C.A., & McKeown, M.G. (1982). Effects of long term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.

Berninger, V.W., Abbott, R.D., Vermeulen, K., & Fulton, C.M. (2006). Paths to reading comprehension in at-risk second grade readers. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 334-351.

Bos, C. S., & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13(1), 31-42. doi: 10.2307/1510390

Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 189-201. doi: 10.1348/000709904X22674

Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D.P., & Mencl, W.E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40(3), 226-243.

Brown, R., Pressley, M., Van Meter, P., & Schuder, T. (1996). A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 18-37. doi:10.1037/0022-0663.88.1.18

Cain, K. & Oakhill, J. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11(5-6), 489-503.

Cain, K. & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683-696. doi: 10.1348/000709905X67610

Cain, K., Oakhill, J., Barnes, M.A. and Bryant, P.E. (2001). Comprehension skill, inference-making ability, and their relation to knowledge. *Memory & Cognition*, 29(6), 850-859.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42. doi:10.1037/0022-0663.96.1.31

Carpenter, D. (2009). *Testing the effects of LearningRx: 2009 control group study*. Retrieved from LearningRx website: <http://www.learningrx.com/downloads/2009-control-group-study-29-july-09.pdf>

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Center, Y., Freeman, L., Robertson, G., & Outhred, L. (1999). The effect of visual imagery training on the reading and listening comprehension of low listening comprehenders in Year 2. *Journal of Research in Reading*, 22(3), 241-256.

Christopher, M. E., Miyake, A., Keenan, J. M., Pennington, B., DeFries, J. C., Wadsworth, S. J., & ... Olson, R. K. (2012). Predicting word reading and comprehension with executive function and speed measures across development: A latent variable analysis. *Journal Of Experimental Psychology: General*, 141(3), 470-488. doi: 10.1037/a0027375

Council for Exceptional Children, Division of Learning Disabilities. (2014). *Position statement: Intensive interventions for students with learning disabilities in the RTI era*. Retrieved from the Council for Exceptional Children website http://s3.amazonaws.com/cmi-teaching-ld/assets/attachments/180/DLD_PP_1_IntensiveInst-2014.pdf?1395418397

Cromley, R.A. and Azevedo, R. (2007). Testing and refining the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 311-325.

Davis, F. B. (1942). Two new measures of reading ability. *Journal of Educational Psychology*, 33(5), 365-372. doi: 10.1037/h0053582

de Jong, P.F., & van der Leij, A. (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, 6(1), 51-77. doi: 10.1207/S1532799XSSR0601_3

Dermitzaki, I., Andreou, G., & Paraskeva, V. (2008). High and low reading comprehension achievers' strategic behaviors and their relation to performance in a reading comprehension situation. *Reading Psychology*, 29(6), 471-492. doi: 10.1080/02702710802168519

Dube, F., Dorval, C., & Bessette, L. (2013). Flexible grouping, explicit reading instruction in elementary school. *Journal of Instructional Pedagogies*, 10, 1-12. Retrieved from ProQuest.

Durkin, D. (1993). *Teaching them to read* (6th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Gill, S. R. (2008). The comprehension matrix: A tool for designing comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 62(2), 106-113.

García-Madruga, J. A., Elosúa, M., Gil, L., Gómez-Veiga, I., Vila, J., Orjales, I., & ... Duque, G. (2013). Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students. *Reading Research Quarterly*, 48(2), 155-174. doi:10.1002/rrq.44

Graves, M.F. (2004). *Teaching prefixes: As good as it gets?* In J. F. Baumann, & E. J. Kame'enui (Eds.), *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp. 81-99). New York: Guildford Press.

Hall, K., Sabey, B., & McClellan, M. (2005). Expository Text Comprehension: Helping Primary-Grade Teachers Use Expository Texts to Full Advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234.

Headley, K. N., & Dunston, P. J. (2000). Teachers' choices books and comprehension strategies as transaction tools. *The Reading Teacher*, 54(3), 260-268.

Henry, M.K. (2003). *Unlocking literacy: Effective decoding and spelling instruction*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Horner, S. L., & Shwery, C. S. (2002). Becoming an engaged, self-regulated reader. *Theory into Practice*, 41(2), 102–109.

Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181. doi:10.1111/1467-8721.00088

Jedlicka, E. J. (2012). *The real-life benefits of cognitive training*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3519139)

Luckey, A.J. (2006). *Effectiveness of LearningRx cognitive skills training programs: An in-depth look at the lowest quartile*. Retrieved from LearningRx website: <http://www.learningrx.com/downloads/2006-test-results-lowest-quartile.pdf>

Luckey, A.J. (2009). *Cognitive and academic gains as a result of cognitive training*. (Doctoral dissertation.) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3391981).

Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., & Graetz, J.E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 103-116.

McDonald Connor, C., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E., & ... Morrison, F. J. (2009). Individualizing Student Instruction Precisely: Effects of Child Instruction Interactions on First Graders' Literacy Development. *Child Development*, 80(1), 77-100. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01247.x

National Center for Education Statistics. (2012). *National Assessment of Education Progress: Reading Assessments 1992-2011*. Retrieved from http://nces.ed.gov/pubs2012/2012045_5.pdf#page=85

National Foundation for Educational Research. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading: Literature review*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED501868.pdf>

National Reading Panel. (2000, April). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, U.S. Department of Health and Human Services. Available: www.nichd.nih.gov/publications/nrppubskey.cfm

Pikulski, J.J., & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510-519. doi: 10.1598/RT.58.6.2

Pfister, B. E. (2013). *The effect of cognitive rehabilitation therapy on memory and processing speed in adolescents*. (Doctoral dissertation.) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3553928)

Pressley, M., Johnson, C., Symons, S., McGoldrick, J., & Kurita, J. (1989). Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary School Journal*, 90(1), 3-32.

Pressley, M. (2000). Explicit and implicit instruction in comprehension. In B. M. Taylor, M. F. Graves, & P. van den Broek (Eds.), *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. New York: Teachers College Press.

Pressley, G.M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. In A.E. Farstrup, & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association.

Rahotte, C. A., MacPhee, K., & Torgesen, J. K. (2001). The effectiveness of a group reading instruction program with poor readers in multiple grades. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 119-135.

Romeo, L. (2002). At-risk students: Learning to break through comprehension barriers. In C. Collins Block, L.B. Gambrell, & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. 385–389). San Francisco, Jossey-Bass.

Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66(2), 181-221.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1997). Cognitive strategy instruction in reading. In S. Stahl & D. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading*. (pp. 85-107). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Röthlisberger, M., Neuenschwander, R., Cimeli, P., & Roebbers, C. M. (2013). Executive functions in five- to eight-year-olds: Developmental changes and relationship to academic achievement. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(2), 153-167.

Sadoski, M., & Paivio, A. (2001). *Imagery and text: A dual coding theory of reading and writing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sadoski, M., & Wilson, V.L. (2006). Effects of a theoretically-based large-scale reading intervention in a multicultural urban school district. *American Educational Research Journal*, 43(1), 137-154. doi: 10.3102/00028312043001137

Schatschneider, C., Buck, J., Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Hassler, L., Hecht, S., & Powell Smith, K. (2005). *A multivariate study of factors that contribute to individual differences in performance on the Florida Comprehensive Reading Assessment Test*. Technical Report # 5, Florida Center for Reading Research, Tallahassee, FL. Retrieved from http://www.fcrr.org/TechnicalReports/Multi_variate_study_december2004.pdf

Seigneuric, A., & Ehrlich, M. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18(7-9), 617-656. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-005-2038-0>

Seigneuric, A., Ehrlich, M.F., Oakhill, J., & Yuill, N. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 13(1-2), 81-103. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008088230941>

Sencibaugh, J.M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(10), 6-22.

Smith, K. (2005). *A multivariate study of factors that contribute to individual differences in performance on the Florida Comprehensive Reading Assessment Test*. Technical Report # 5, Florida Center for Reading Research, Tallahassee, FL. Retrieved from http://www.fcrr.org/TechnicalReports/Multi_variate_study_december2004.pdf

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Stevens, R.J., Van Meter, P., & Warcholak, N.D. (2010). The effects of explicitly teaching story structure to primary grade children. *Journal of Literacy Research*, 42(2), 159-198. doi: 10.1080/108629610003796173

Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.

Thorndike, R.L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries*. New York: John Wiley and Sons.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K.S., & Gross-Tsur, V. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58.

Seigneuric, A., Ehrlich, M.F., Oakhill, J., & Yuill, N. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 13(1-2), 81-103. doi: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1008088230941>

Sencibaugh, J.M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(10), 6-22.

Smith, K. (2005). *A multivariate study of factors that contribute to individual differences in performance on the Florida Comprehensive Reading Assessment Test*. Technical Report # 5, Florida Center for Reading Research, Tallahassee, FL. Retrieved from http://www.fcrr.org/TechnicalReports/Multi_variate_study_december2004.pdf

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.

Stevens, R.J., Van Meter, P., & Warcholak, N.D. (2010). The effects of explicitly teaching story structure to primary grade children. *Journal of Literacy Research*, 42(2), 159-198. doi: 10.1080/108629610003796173

Tan, A., & Nicholson, T. (1997). Flashcards revisited: Training poor readers to read words faster improves their comprehension of text. *Journal of Educational Psychology*, 89, 276-288.

Thorndike, R.L. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries*. New York: John Wiley and Sons.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K.S., & Gross-Tsur, V. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 33-58.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1(2), 161-185. doi: 10.1207/s1532799xssr0102_4

United States Department of Education, National Center for Education Statistics, Organization for Economic Cooperation and Development. (2012). *Program*

for the International Assessment of Adult Competencies 2012. Retrieved from <http://nces.ed.gov/pubs2014/2014008.pdf>

Van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-325.

Wang, P.X. (2007). *A study on reading comprehension strategies instruction in elementary school*. (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. UMI No. H287365.

Woolley, G. (2010). Developing reading comprehension: Combining visual and verbal cognitive processes. *Australian Journal Of Language & Literacy*, 33(2), 108-125.

Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(3), 4-12

Глава 5. Когнитивный информационно-процессуальный подход к формированию системы ценностей личности

5.1. Предпосылки когнитивного информационно-процессуального подхода

В предыдущих главах мы рассматривали проблему понимания с позиций когнитивной психологии. В этой главе приступим к процессу формирования системы ценностей личности, что потребует решения нескольких проблем, среди которых прежде всего выделим определение теории личности, на базе которой можно было бы сопоставить и развить наши исследования. Такой теорией или точнее подходом к изучению личности, на наш взгляд, может выступить **когнитивный информационно-процессуальный подход**. Данный подход, как нам представляется, имеют три основных достоинства. Во-первых, он связан с экспериментальным богатством когнитивной психологии и продолжают эту традицию в исследовании проблем личности. Многие теории личности, как считают видные американские персонологи Первин и Джон [16,] «страдают от неопределенности своих понятий и от проблем с постановкой экспериментов, связанных с этими понятиями. До определенной степени это относится к психоанализу; в еще большей степени это верно в отношении гуманистической теории и теорий роста человеческого потенциала. Кроме того, большинство теорий личности было создано независимо от того, что происходило в других областях психологии». Однако когнитивно-информационные подходы радикально отклоняются от этой традиции. Это происходит потому, что сторонники информационных подходов попытались заимствовать понятия из социальной и когнитивной психологии, и принять на вооружение те экспериментальные процедуры, которые могли бы быть полезными в исследовании личности. Далее мы покажем какой понятийный аппарат и какие экспериментальные процедуры, принятые в когнитивной психологии были взяты на вооружение в наших теоретических и экспериментальных исследованиях. Второе достоинство когнитивно-информационных подходов к личности — это феномены, которые выбираются для исследования. Хотя подходы придерживаются экспериментальной традиции, но важнейшими аспектами личностного функционирования они тоже не пренебрегают. В подтверждение этого тезиса достаточно посмотреть на вопросы, затронутые теорией, — это вопросы о том, как индивиды организуют свои представления о людях, ситуациях, событиях и о самих себе. На самом деле это именно те темы, которые и должны интересовать персологов. Таким образом, когда мы видим сходство между проблемами, исследуемыми когнитивной теорией личности, и более ранними теориями личности, это выглядит как достоинство. Подходы не пренебрегают «вечными» вопросами, которые по-прежнему вызывают у нас интерес. Хотя экспериментальная психология довольно долго игнорировала проблемы Я (self) и сознания, сторонники информационных подходов оказались готовы за них взяться. Несмотря на свою преданность лаборатории, они, как правило, также озабочены явлениями,

происходящими в реальной жизни, и сохраняют к ним интерес. И наконец, можно отметить значение этих подходов для теории и практики обучения и изучения учащихся с ограничениями здоровья. Хотя основное внимание когнитивные психологи-личностники уделяют тому, что люди в норме думают и говорят о себе, отметим также проявление с их стороны интереса и к тому, «как люди перерабатывают информацию, как возникают когнитивные искажения, приводящие к психологическим проблемам, и какие процедуры можно использовать, чтобы исправить эти искажения» Первин и Джон [16?с.]. Принципиальным отличием информационных подходов от психоанализа и теории черт является признание значимости изучения структуры категорий личности и процессов умозаключений, а не потребностей и диспозиций. Также эти подходы настаивают на изучении поведения и когнитивной репрезентации поведения, а не реакции на вопросники или **проективные методики**. Специалисты по когнитивно-информационным подходам отдают предпочтение экспериментальному наблюдению за поведением и *связывают понятия о внутренних процессах, таких, как когниции, с поведением*, которое можно измерить и этим радикально отличаются от бихевиористов. Поэтому практическое приложение подходов когнитивно-информационных подходов к широкому спектру психологических трудностей постоянно растет.

5.1.1. Схемы (Schema) и Я-схемы

Как известно, психологическое исследование представлений и процессов формирования значений имеет давнюю историю. Фредерик Бартлетт (Bartlett, 1932) продемонстрировал, что познание и память человека — это не пассивные процессы, при которых сознание просто регистрирует поступающую извне информацию. На процесс приобретения знаний динамически влияют уже существующие представления, или *схемы*. Схемы структурируют и реорганизуют входящие сигналы из среды. Поэтому значение, которое люди приписывают событиям, частично отражает уже накопленные ими знания и сформировавшиеся представления (Bartlett, 1932; см. также Найссер, 1981). Работы Бартлетта заложили основы проводимого в рамках когнитивной психологии изучения процесса переработки информации «сверху—вниз» (например, Rumelhart, 1975), то есть переработки информации, при которой знания высшего уровня используются для интерпретации специфических ситуационных входящих сигналов. Теория Джерома Брунера о *перцептивной готовности* (Burner, 1957a) стала еще одним важным предвестником современных исследований. Брунер изучил процессы, посредством которых люди категоризируют неопределенную или фрагментарную информацию. Он установил, что свойства стимула лишь частично определяют то, к какой он относится категории. Личностные факторы влияют на «доступность» альтернативных категорий, то есть на легкость или скорость, с какой определенные категории появляются в сознании и «захватывают» (Bruner, 1957b, p. 132) сигнал из среды. Доступность знаний стала одной из главных тем в современных исследованиях личности (Higgins, 1990; 1999). Персонологом, отво-

дившим личным знаниям и процессам формирования значений главное место в структуре личности, был Джордж Келли (Kelly, 1955). В своей теории личностных конструктов он выдвинул положение о том, что психический опыт зависит от того, как человек предвосхищает события. Эти субъективные ожидания формируются благодаря применению личностных конструктов, то есть представлений или когнитивных шаблонов, относящихся объекты к категории похожих или непохожих на другие. Системы личностных конструктов — это довольно устойчивые личностные структуры, которые направляют личностные процессы, определяя понимание человеком самого себя и социального мира, а также ожидания в отношении своего Я и окружающих.

Как отмечалось ранее, схема, также как и когнитивный конструкт, является одним из ключевых понятий когнитивной психологии. «В когнитивной психологии термином "схема" обозначается структура, которая организует конфигурацию данных. Компонентами последней является ряд переменных или слотов, которые могут принимать те или иные ожидаемые значения. Схемы организованы иерархично, каждый нижний узел содержит более специфичную информацию, тогда как каждый верхний узел - более общую». *Схемы - это когнитивные структуры, которые являются наиболее общей разновидностью базовых репрезентаций, входящих в когнитивную систему, они первоначально организуют опыт и создаются в процессе взаимодействия субъекта с окружающим миром, это такая категория ментальных структур, которая хранит и организует предшествующий опыт и управляет нашим дальнейшим восприятием и опытом, это то, что обычно является результатом предшествующего опыта переживания некоторого рода события.*

С помощью схем картину мира представлена такой, какой она организована в памяти людей, то есть, в виде свернутых, обобщенных знаний. Эти знания организованы в умственные (ментальные) структуры, которые мы и называем схемами. Схемы представляют собой открытые системы, они постоянно пополняются новой информацией. «По мере того, как люди учатся, они строят знания, создавая новые схемы или связывая вместе уже существующие схемы, но каждый раз по-новому» (Anderson) [11, с. 54]. Без получения, хранения и передачи информации невозможна жизнь человека - ни познание мира, ни организация человеческого общества в целом. Схемы – это организации знаний, которые хранятся в долговременной памяти (Cantor, 1990). Как правило, они просматриваются как иерархически организованные структуры знаний с обобщением или абстракцией о домене на самом высоком уровне, а также категории более конкретной информации, вложенные в обобщения и конкретные примеры этих категорий, составляющих низший уровень иерархии (Taylor & Crocker, 1981). Схемы являются производными от опыта и отражают толкование человеком объекта или события (Hastie, 1984). После размещения в памяти, они функционируют как организационные структуры, которые позволяют человеку: а) выборочно сосредоточивать внимание на одном стимуле; б) делать выводы и значение атрибута к стиму-

лу; (в) запомнить в памяти соответствующую информацию для последующего использования; и г) планировать и осуществлять последовательный, целенаправленный ответ. Другими словами, схемы являются когнитивной основой целенаправленного мышления и действия.

Согласно когнитивной перспективе, реакции человека на социальные стимулы опосредуются системой структур знаний, которые также именуются схемами Markus, Н. (1977) предположила, что Я — это понятие, или категория, подобная другим понятиям, или категориям, и что люди формируют когнитивные структуры, отражающие их Я точно так же, как они это делают в отношении других явлений [73].

Подобные когнитивные структуры называли Я-схемами. Я-схема как модель Я-концепции основана на когнитивном подходе к психологии личности, который за последние 20 лет стал доминирующей парадигмой в этой дисциплине (Маркус & Zajonc, 1985).

5.2. Я-концепция

Чтобы дальше развивать теорию Я-схем применительно к формированию системы ценностей обратимся к понятию Я и к Я-концепции. Для выражения системных, комплексных аспектов функционирования личности традиционно использовалось понятие рефлексивного Я (self) или понятие Я (Ego) как одной из личностных инстанций, присущих, как считалось до недавнего времени, только человеку. Однако, как показали эксперименты, некоторые высшие животные, включая шимпанзе, орангутангов и, возможно, дельфинов, имеют по крайней мере примитивное чувство собственного "Я" (Boysen & Nimes, 1999) [33]. В одном исследовании (Gallup, 1970) исследователи нарисовали красную точку на лбу обезболиваемых шимпанзе, а затем поместили животных в клетку с зеркалом [45]. Когда шимпанзе проснулись и посмотрели в зеркало, они коснулись точки на их лицах, а не точки на лицах в зеркале. Это действие говорит о том, что шимпанзе поняли, что они смотрят на себя, а не на других животных, и таким образом мы можем предположить, что они способны осознать, что они существуют как личности. Большинство других животных, включая собак, кошек и обезьян, никогда не понимают, что они видят себя в зеркале. Младенцы, которые имеют аналогичные красные точки, нарисованные на лбах узнают себя в зеркале точно так же, как шимпанзе, и они делают это в возрасте около 18 месяцев (Asendorpf, Warkentin, & Baudonnière, 1996; Povinelli, Landay, & Perilloux, 1996) [28]. Знания ребенка о себе продолжают развиваться по мере его роста. К двум годам младенец начинает осознавать свой пол как мальчика или девочки. В возрасте четырех лет самоописания ребенка, вероятно, будут основаны на физических особенностях, таких как цвет волос, и примерно к шести годам ребенок сможет понять основные эмоции и понятия черт, будучи в состоянии сделать такие заявления, как "я хороший человек" (Harter, 1998) [53].

К тому времени, когда дети обучаются в начальной школе, они узнают, что являются уникальными людьми, и они могут думать и анализировать свое собственное поведение. Дети этого возраста также начинают проявлять осведомленность о социальной ситуации—они понимают, что другие люди смотрят на них и судят их так же, как они смотрят и судят других (Doherty, 2009) [40].

5.2.1. Развитие и характеристика Я-концепции

Часть того, что развивается у детей по мере их роста, является фундаментальной когнитивной частью Я, известной как Я-концепция. Я-концепция - это представление знаний, которое содержит знания о нас, в том числе наши убеждения о наших личностных чертах, физических характеристиках, способностях, ценностях, целях и ролях, а также знания о том, что мы существуем как личности. *Первое определение Я-концепции принадлежит Роджерсу.* Я-концепция складывается из представлений о собственных характеристиках и способностях индивида, представлений о возможностях его взаимодействия с другими людьми и с окружающим миром, ценностных представлений, связанных с объектами и действиями, и представлений о целях или идеях, которые могут иметь позитивную или негативную направленность. Таким образом, это - сложная структурированная картина, существующая в сознании индивида как самостоятельная фигура или фон, включающая как собственно Я, так и отношения, в которые оно может вступать, а также позитивные и негативные ценности, связанные с воспринимаемыми качествами и отношениями Я - в прошлом, настоящем и будущем. Во втором определении, Я-концепция формулируется как существующая в сознании индивида система представлений, образов и оценок, относящихся к самому индивиду. Она включает оценочные представления, возникающие в результате реакций индивида на самого себя, а также представления о том, как он выглядит в глазах других людей; на основе последних формируются и представления о том, каким он хотел бы быть и как он должен себя вести.

Я-концепция - динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов.

Я-концепция содержит компоненты:

- 1) когнитивный - образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и пр. (самосознание);
- 2) эмоциональный - самоуважение, себялюбие, самоуничижение и пр.;
- 3) оценочно-волевой - стремление повысить самооценку, завоевать уважение и прочее.

Я-концепция - предпосылка и следствие взаимодействия социального, определяется социальным опытом. В ее составляющие входят:

- 1) физическое Я - схема собственного тела;
- 2) реальное Я - представление о себе в настоящем времени;
- 3) динамическое Я - то, каким субъект намерен стать;
- 4) социальное Я - соотносимое со сферами социальной интеграции: половой, этнической, гражданской, ролевой и пр.;
- 5) экзистенциальное Я - как оценка себя в аспекте жизни и смерти;
- 6) идеальное Я-то, каким субъект, по его мнению, должен бы стать, ориентируясь на нормы моральные;
- 7) фантастическое Я - то, каким субъект желал бы стать, будь это возможным.

Формирование Я-концепции человека происходит при накоплении опыта решения жизненных задач и при оценивании их со стороны других людей, прежде всего родителей. Становление Я-концепции, в конечном счете, обусловленное широким социально-культурным контекстом, возникает в обстоятельствах обмена деятельностью между людьми, в ходе коего субъект «смотрится как в зеркало в другого человека» и так отлаживает, уточняет, корректирует образы своего «Я». Формирование адекватной Я-концепции, и, прежде всего, самосознания, - одно из важных условий воспитания сознательного члена общества. Ближе всего по смыслу к нему находится самосознание. Но Я-концепция - понятие менее нейтральное, включающее в себя оценочный аспект самосознания. *Это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов.*

5.2.2. Значение Я-концепции.

Я-концепция формируется под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает индивид. Особенно важными являются для него контакты со значимыми другими, которые, в сущности, и определяют представления индивида о самом себе. Но на первых порах практически любые социальные контакты оказывают на него формирующее воздействие. Однако с момента своего зарождения Я-концепция сама становится активным началом, важным фактором в интерпретации опыта. Таким образом, Я-концепция играет, по существу, тройную роль: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий.

Встает вопрос какие подходы можно использовать для изучения "Я". Один из подходов заключается в использовании нейровизуализации для непосредственного изучения себя в мозге. Исследования нейровизуализации показали, что информация о себе хранится в префронтальной коре, в том же месте, где хранится и другая информация о людях (Bargh et al. 2008,) [29].

Другой подход к изучению "Я". заключается в изучении того, как мы проявляем внимание и запоминаем вещи, которые относятся к "Я". Действительно, поскольку Я-концепция является самой важной из всех наших схем, она оказывает необычайную степень влияния на наши мысли, чувства и поведение. Всем известен такой факт, когда на какой-нибудь вечеринке, где было много шума и суеты, человек с удивлением обнаруживает, что он может легко услышать свое имя упомянутым в фоновом режиме? Потому что наше собственное имя - это такая важная часть нашей Я-концепции, и потому что мы высоко ценим его, оно очень доступно. Мы очень бдительны и быстро реагируем на упоминание нашего собственного имени.

Другие исследования показали, что информация, относящаяся к Я-концепции, лучше запоминается, чем информация, которая не имеет отношения к ней. Отсюда и сведения, относящиеся к собственной личности также могут быть обработаны очень быстро (Lieberman, Jarcho, & Satpute, 2004) [71]. В одном классическом исследовании, которое продемонстрировало важность отнесения к себе, (Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S., 1977) провели эксперимент, чтобы оценить, насколько студенты колледжа запомнили информацию, которую им предъявляли, узнали при различных условиях обработки [92].

Они составили для испытуемых четыре вопроса, каждый из которых содержал 40 прилагательных; вопросы различались по глубине обработки информации, или смысловой насыщенности. Из четырех вопросов один относился к структурным, другой — к фонематическим, третий — к семантическим характеристикам, а четвертый касался самого испытуемого. Вот типичные вопросы:

Это большие буквы? (предъявленное прилагательное было напечатано либо таким же шрифтом, как и остальная часть этого вопроса, либо вдвое более крупным.)

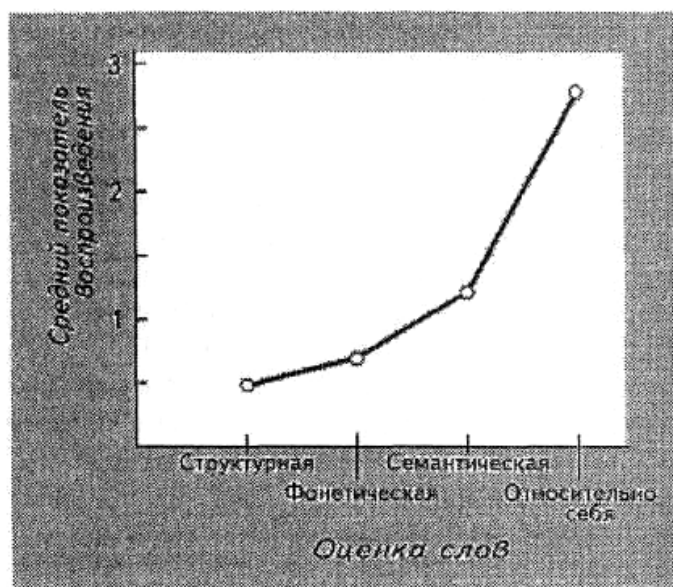
Это рифмуется с ... ? (Слово рифмовалось или не рифмовалось с предъявленным прилагательным.)

Это означает то же, что и ... ? (Слово являлось или не являлось синонимом предъявленного прилагательного.)

Вопрос с отнесением к себе: Это характеризует Вас?

Предполагалось, что слова, глубже кодированные в процессе их оценки, должны воспроизводиться лучше, чем слова, кодированные поверхностно. После того, как испытуемые проводили оценку слов, их просили в свободном порядке воспроизвести как можно больше слов из тех, что они оценивали. Хуже всего воспроизводились слова, характеризованные по структурному признаку; воспроизведение улучшалось в сторону слов, характеризованных фонематически и семантически. Слова, отнесенные испытуемыми к себе, воспроизводились лучше всего. На Рис.5.3 показаны результаты воспроизведения. Из этих данных ясно видно, что слова, оцененные относительно себя, лидируют по воспроизведению, и это указывает на то, что оценка относительно себя — это мощная система кодирования.

Рис. 5.9. Зависимость среднего показателя воспроизведения от характера вопроса для положительных ("Да") и отрицательных ("Нет") оценок слов. Данные из: Rogers, Kuiper and Kirker (1977).



На графике показана доля прилагательных, которые учащиеся смогли вспомнить при каждом из четырех условий обучения. Те же самые слова были воспроизведены значительно лучше, когда они были обработаны по отношению к себе, чем когда они были обработаны другими способами. Данные от Rogers et al. (1977).

Вывод о том, что информация, которая обрабатывается по отношению к себе, особенно хорошо запоминается, известный как эффект отнесения к себе, является мощным доказательством того, что Я-концепция помогает нам организовывать и запоминать информацию. В следующий раз, когда вы будете учиться, вы можете попробовать связать материал со своим собственным опытом — эффект самооценки предполагает, что это поможет вам лучше запомнить информацию.

Специфическое содержание нашей Я-концепции сильно влияет на то, как мы обрабатываем информацию, касающуюся нас самих. Но как мы можем измерить это конкретное содержание? Одним из способов является использование тестов самоотчета. Одним из них является обманчиво простая мера заполнения пробела, которая широко используется многими учеными для получения картины Я-концепции (Rees & Nicholson, 1994) [88]. Все 20 пунктов в меру точно такие же, но человека просят заполнить другой ответ для каждого заявления. Эта мера самоотчета, известная как тест двадцати утверждений (TST), может многое рассказать о человеке, потому что она предназначена для измерения наиболее доступных — и, следовательно, наиболее важных частей Я-концепции человека. Попробуйте сами, хотя бы пять раз:

* Я (пожалуйста, заполните пробел) _____

* Я (пожалуйста, заполните пробел) _____

* Я (пожалуйста, заполните пробел) _____

* Я (пожалуйста, заполните пробел) _____

* Я (пожалуйста, заполните пробел) _____

Несмотря на то, что каждый человек имеет уникальную концепцию Я, мы можем определить некоторые характеристики, которые являются общими для ответов, данных разными людьми на меру. Физические характеристики являются важным компонентом Я-концепции, и они упоминаются многими людьми, когда они описывают себя. Если вы были обеспокоены в последнее время, что вы набираете вес, вы можете написать "Я имею избыточный вес." Если вы думаете, что Вы особенно хороши ("Я привлекателен"), или если вы думаете, что вы слишком коротки ("Я слишком короткий"), эти вещи, возможно, были отражены в ваших ответах. Наши физические характеристики важны для нашей Я-концепции, потому что мы понимаем, что другие люди используют их, чтобы судить нас. Люди часто перечисляют физические характеристики, которые делают их отличными от других, как в положительном, так и в отрицательном смысле ("Я блондинка", "Я короткая"), отчасти потому, что они понимают, что эти характеристики заметны и, следовательно, могут быть использованы другими при оценке их (McGuire, McGuire, Child, & Fujioka, 1978) [77].

Второй аспект Я-концепции, относящийся к личностным характеристикам, складывается из личностных черт — специфических и устойчивых личностных характеристик, характеризующих личность ("Я дружелюбный", "Я застенчивый", "Я настойчивый"). Эти индивидуальные различия являются важными детерминантами поведения, и этот аспект Я-концепции варьируется среди людей.

Остальная часть Я-концепции отражает ее более внешние, социальные компоненты; например, членство в социальных группах, к которым мы принадлежим и о которых заботимся. Общие ответы на этот компонент могут включать "Я художник", "Я русский " и " Я мать, сестра, дочь." Членство в группах является важной частью Я-концепции, потому что они предоставляют нам наша социальная идентичность-чувство нашего "Я", которое включает наше членство в социальных группах.

Хотя мы все определяем себя в отношении этих трех широких категорий характеристик-физических, личностных и социальных, — некоторые интересные культурные различия в относительной важности этих категорий были показаны в ответах людей на тест TST. Например, Bond(1995) обнаружил, что ответы азиатских участников включали значительно больше ссылок на себя как на лиц, занимающих социальные роли (например, "Я друг Джойса") или социальные группы (например, "Я член семьи Ченг"), чем на ответы американских участников []. Аналогичным образом, Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991) сообщили, что азиатские участники более чем в два раза чаще включают ссылки на других людей в свою самооценку, чем их западные коллеги [73]. Такой большой акцент на внешние и социальные аспекты Я-концепции отражает относительное значение, которое коллективистские и

индивидуалистические культуры придают взаимозависимости и независимости (Nisbett, 2003) [80].

Интересно, что бикультурные индивидуумы, сообщающие об аккультурации как коллективистской, так и индивидуалистической культурам, демонстрируют сдвиги в своей Я-концепции в зависимости от того, о какой культуре они должны думать при завершении TST. Например, Ross, Xun, & Wilson (2002) обнаружили, что студенты, родившиеся в Китае, но живущие в Канаде, сообщили о более взаимозависимых аспектах себя на TST, когда их попросили написать свои ответы на китайском языке, в отличие от английского [93]. Эти культурно разные ответы на TST также связаны с более широким различием в Я-концепции, когда люди из индивидуалистических культур часто описывают себя с использованием внутренних характеристик, которые подчеркивают их уникальность, по сравнению с теми из коллективистских слоев, которые склонны подчеркивать общее членство в социальных группах и роли. В свою очередь, это различие может привести к существенным различиям в социальном поведении.

Одна простая, но мощная демонстрация культурных различий в Я-концепции, влияющих на социальное поведение, показана в исследовании, проведенном Kim, H., & Markus, H. (1999) [64]. В этом исследовании с участниками связались в зоне ожидания аэропорта Сан-Франциско и попросили заполнить короткий вопросник для исследователя. Участники были отобраны в соответствии с их культурным происхождением: около половины из них указали, что они являются европейскими американцами, родители которых родились в Соединенных Штатах, а другая половина указала, что они являются американцами Азиатского происхождения, родители которых родились в Китае и которые говорили по-китайски дома. После заполнения вопросников (которые не использовались при анализе данных, за исключением определения культурных особенностей) участникам было предложено взять с собой ручку в знак признательности. Экспериментатор протянул руку с пятью ручками. Ручки, предлагаемые участникам, были трех-четырех цветов и одного-двух цветов (чернила в ручках всегда были черными). В соответствии с гипотезой о предпочтении уникальности в западных, но не восточных культурах, европейцы предпочитали брать перо с более необычным цветом, в то время как Азиатские американские участники предпочитали перо с более распространенным цветом.

Культурные различия в Я-концепции были обнаружены даже в самоописаниях людей в социальных сетях. DeAndrea, Shaw, and Levine (2010) исследовали произвольные текстовые самоописания людей в разделе «обо мне» в их профилях Facebook [39]. В соответствии с гипотезами исследователей и с предыдущими исследованиями с использованием TST афроамериканские участники имели наиболее независимо (внутренне) описанные Я-концепции, а азиатские американцы имели наиболее взаимозависимые (внешние) самоописания. Европейские американцы занимали позицию посередине.

5.2.3. Модальности «Я»

Многие психологи, прикасающиеся к теме «Я», подчеркивают его поли-модальность. Выделяют следующие модальности «Я»:

реальное, истинное Я (какой Я есть сейчас). Р. Мэй считал, что отыскать своё истинное Я можно только соединив сознательное «Я» с различными уровнями подсознания. По Р. Мэю истинное «Я» охватывает глубины человеческого разума, проникая далеко за пределы обыденного сознания, которое как кривое зеркало способно дать искажённое изображение истинного «Я». Задачу консультирования Р. Мэй видел в том, чтобы помочь клиенту обрести своё истинное «Я» и найти в себе мужество стать этим «Я» [13]. По Э. Фромму, любовь, как особая форма человеческих отношений, позволяет человеку обрести подлинное «Я». Э. Фромм пишет, что процесс растущего обособления индивида от первоначальных связей - индивидуализация (процесс усиления и развития его личности, его собственного «Я») [21].

По А.А. Налчаджану, в структуру реального Я включено то, каким человек кажется себе в действительности в данный момент. Развитая человеческая личность имеет систему представлений о себе, которые она считает соответствующими реальности. Это система приписываемых себе в данный момент ее жизни качеств. А.А. Налчаджан имеет ввиду приписываемые свойства, поскольку представления человека о своих физических и особенно психических качествах не всегда точно отражают его реальные качества. Тем не менее, представление человека о том, каким он является в данный отрезок своей жизни (его «реальное Я» или, точнее говоря, его актуальный, относительно устойчивый Я-образ), играет огромную роль в его жизнедеятельности: мотивирует его активность, детерминирует выбор ближайших целей и уровень притязаний, определяет особенности его общения с людьми, выбор адаптивных механизмов и стратегии и т. д. [14] Настоящее Я участвует в адаптации личности к актуальным социальным ситуациям, но если ситуации меняются, то и настоящее Я претерпевает некоторые изменения, обеспечивающие гибкое реагирование и регулирование поведения и, тем самым, адаптацию личности.

идеальное Я (каким Я хочу стать). По Роджерсу, Я-идеальное отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но пока не имеет. Это «Я», которое больше всего человек ценит и к которому стремится. К. Роджерс продемонстрировал уменьшение расхождения между Я-реальным и Я-идеальным после проведения психотерапии. По В.В. Столину недостижимость собственного идеала делает «Я» беспомощным. Идеальное Я как под-структура личности включает представление человека о том типе личности, каким он должен был бы стать, исходя из усвоенных моральных норм, идентификации и образцов. Идеальное Я становится целью человека, к которой он стремится более или менее последовательно. Речь идёт в основном о тех нормах, которые индивид усвоил в годы детства. Это те нормы, которые желательны для наиболее значимых социальных групп и личностей [19]. А.А. Налчаджан считает, что решение этих вопросов позволит глубже понять

внутреннюю мотивацию личности, поскольку идеальное Я является направленной на будущее подструктурой Я-концепции. Идеальные Я-образы людей содержат в себе тенденции своего осуществления и тем самым мотивируют поведение человека, выбор социальных статусов и ролей, основных целей и средств их достижения и т. п. Нет сомнения, что исследование всех этих проблем имеет исключительно важное значение для социальной психологии личности и теории социально-психической адаптации. А.А. Налчаджян отмечает, что идеальные Я-образы людей формируются путём полной или частичной идентификации индивида с теми людьми (реальными, воображаемыми, литературными героями и т.д.), которыми человек восхищается. Они могут состоять из желательных черт разных людей. В зависимости от особенностей своей структуры и входящих в нее черт, идеальное Я может быть очень сходным с настоящим (актуальным) Я или, наоборот, разница между ними может быть такой значительной, что оно становится отдаленной целью жизни человека [14].

динамическое Я Динамическое Я представляет собой тот тип личности, каким индивид поставил перед собой цель стать. Это уже относительно устойчивая подструктура Я-концепции [14]. А.А. Налчаджян полагает, что динамическое Я в течение времени меняется под воздействием различных факторов, в частности успехов и неудач личности. В структуре динамического Я центральное место должны занимать: притязания личности; ее идентификации с идеальными для себя людьми и с идеалами; её идентификации с референтными группами и особенно с их лидерами; представления желательных статусов и ролей.

творческое Я Концепция творческого «Я» является самым главным конструктом теории Адлера. Он утверждал, что стиль жизни формируется под влиянием творческих способностей личности. Иными словами, каждый человек имеет возможность свободно создавать свой собственный стиль жизни. В конечном счете, сами люди ответственны за то, кем они становятся и как они себя ведут. Эта творческая сила отвечает за цель жизни человека, определяет метод достижения данной цели и способствует развитию социального интереса. Та же самая творческая сила влияет на восприятие, память, фантазии и сны. Она делает каждого человека свободным (самоопределяющимся) индивидуумом. Предполагая существование творческой силы, Адлер не отрицал влияния наследственности и окружения на формирование личности. Каждый ребенок рождается с уникальными генетическими возможностями, и он очень скоро приобретает свой уникальный социальный опыт [3].

субстанциальное Я. Ценностные ориентации как система принятого личностью аксиологического знания, связанная с положительными (отрицательными) эмоциями, на основе этой системы происходит оценка окружающих явлений, событий, поступков, как других людей, так и собственных [1].

функциональное Я Включает в себя такие элементы (чувства, потребности, волю и др.), содержание которых не исчерпывается ценностными установками. Функциональное Я может подавлять субстанциальное Я и определять при этом стратегию поведения личности [2].

маска (каким Я хочу казаться) - прикрывает, по мнению И. С. Кона, подлинное лицо индивида. Назревающее противоречие между «маской» и субстанциальным (подлинным) «Я» перерастает, как правило, в переживание конфликта. Наиболее ярко внутри личностный конфликт проявляется в диалектике субстанциального «Я» и «маски», исходным моментом которого становится их полное различие. «Маска» - отмечает И.С. Кон, не просто кусок раскрашенной бумаги или папье-маше, а определенная модель, тип поведения, который не может быть нейтральным по отношению к «Я». Человек выбирает маску не совсем произвольно. Маска должна компенсировать то, чего личности, по ее самооценке, не хватает и что ей, по-видимому, нужно... Именно различие «подлинного Я», каким я его себе представляю, и маски побуждает говорить о ней как о внешнем, наносном, неорганичном [8].

воплощённое Я. По Р. Лэнгу, если человек чувствует, что он живой, что он начался тогда, когда началось его тело, а закончится, когда тело умрёт, то можно сказать, что подобная личность переживает себя как воплощённую [19].

невоплощённое Я Индивидуумы, которые обнаруживают себя каким-то образом отстранёнными от своего тела. Тело ощущается скорее как объект среди других объектов в этом мире, а не как ядро собственного бытия индивидуума [19].

фальшивое Я «Я» приобретает смысл в соотношении с мотивами и с главным мотивом-целью и в контексте той иерархии, в которой организуется мотивационная сфера. Но эти мотивы, как и признаваемые связи и соподчинения между ними, могут быть мнимыми. «Я», осмысляемое относительно мнимых мотивов, приобретает фальшивый личностный смысл. Фальшивое «Я» всегда результат решения проблемы конфликтного смысла [19].

фантастическое Я (каким Я хотел бы быть, если бы это было возможно). А.А. Налчаджян [14] вводит в эту подструктуру представление о том, каким хотел бы быть человек, если бы всё было возможно, то есть если бы можно было отвлекаться от реальных условий жизнедеятельности и развития. Поскольку с достижением зрелости человек обычно все в большей степени становится реалистом, то А.А. Налчаджян предполагает, что структура фантастического Я, начиная с конца юношеского возраста, постепенно свертывается. В повседневной жизни и в художественной литературе этот процесс называют «потерей иллюзий».

зеркальное Я (каким Я думаю, меня воспринимают другие) - в начале XX века Ч. Кули развил концепцию «зеркального Я», утверждая, что люди воспринимают себя на основе того, как другие воспринимают их и реагируют на них. Наши восприятия того, как другие реагируют на нас, называются отражёнными оценками [16].

Я в обществе Д. Мид полагал, что не может быть никакого Я, отдельного от общества. Дети развивают своё Я по мере того, как они учатся принимать роль других людей и смотреть на своё собственное поведение глазами других. Это происходит, по мнению Мида, в рамках двух стадий. Так, на игровой стадии ребёнок может изображать пожарного, мать или отца. Это стадия

принятия ли другого. Другая стадия: в более старшем возрасте дети учатся представлять себе поведение других людей, уже не пытаясь играть их роли (Майерс Д.) [16].

Я-физическое Клинические исследования показали, что расстройства восприятия и узнавания распространяются не только на внешние предметы, но и на восприятия собственного тела. На основе обобщения многочисленных клинических фактов в 1912 г. было выдвинуто предположение, «что в больших полушариях имеется проекция всего тела, как бы модель своего тела или «схема тела». Однако Ж. Лермит считал, что представление о жесткой локализации образа тела неприменимо, так как этот образ является динамическим, развивающимся. Но он признал, что «сохранность и развитие нашей схемы требует сохранности определенных мозговых структур, и поражение болезненным процессом отдельных путей ведет к дезорганизации схемы тела».

Поскольку схема тела входит в общую структуру Я-концепции, ее нарушения никогда, по-видимому, не бывают полностью изолированными. К. Клейст заметил, что явления отчуждения собственного тела, потеря наглядности восприятий и представлений сопровождаются тонким снижением «чувства Я». Схему тела можно назвать телесным Я образом личности. Он является базисом, на котором разворачивается дальнейшее развитие Я-концепции. Я профессиональное Профессиональная Я-концепция представление личности о себе как о профессионале.

В структуре профессиональной Я-концепции личности может быть рассмотрена профессиональная самооценка как важнейший элемент. Рассматривая профессиональную самооценку как образование, от которого в значительной степени зависит профессиональная успешность личности, А.А. Реан выделяет в ней операционно-деятельностный и личностный аспекты.

Операционно-деятельностный аспект самооценки связан с оценкой себя как субъекта деятельности и выражается в оценке своего профессионального уровня (сформированности умений и навыков) и уровня компетентности (системы знаний).

Личностный аспект профессиональной самооценки выражается в оценке своих личностных качеств в связи с идеалом образа «Я-профессионального». Самооценка по этим двум аспектам не обязательно согласованна. Рассогласование самооценки по операционно-деятельностному и личностному аспектам влияет на профессиональную адаптацию, профессиональную успешность, профессиональное развитие личности. В структуре профессиональной самооценки А.А. Реан выделяет: самооценку результата, самооценку потенциала. Самооценка результата связана с оценкой достигнутого и отражает удовлетворённость/неудовлетворённость достижениями. Самооценка потенциала связана с оценкой своих профессиональных возможностей и отражает веру в себя и уверенность в своих планах. Низкая самооценка результата в сочетании с высокой самооценкой потенциала является фактором профессионального саморазвития личности. В последнее время в гуманитарных дисциплинах, в том числе в психологии, все большую популярность приобретают

исследования категорий «возможного» и «возможностей» (Абульханова-Славская, 1991; Петровский, 2015; Старовойтенко, 2013; Эпштейн, 2001).

Возможные Я понимаются как представления индивида о том, каким он хотел бы стать, мог бы стать или боится стать в будущем. Возможные Я рассматриваются как часть Я-концепции, представленной когнитивными репрезентациями индивидуально значимых целей, стремлений, надежд и опасений, в которых происходит связь настоящего и будущего личности. Впервые данный феномен получил подробное содержательное раскрытие в публикации Х. Маркус и П. Нуриус в 1986 г.,

5.2.4. Я-концепция и личностный смысл

В.В. Столин вслед за А.Н. Леонтьевым рассматривает понятие личностный смысл, который обязан своим происхождением процессам, происходящим вне сознания субъекта. Он возникает в процессе жизнедеятельности, отражает отношение целей и обстоятельств совершения действий к мотивам деятельности. В структуре сознания личностный смысл вступает в новые связи - в связи с другими составляющими сознания - и выражает себя в значениях и эмоциональных переживаниях. «Я», рассматриваемое действующим субъектом как условие самореализации, также приобретает личностный смысл. Таким образом, смысл «Я» по В.В. Столину порождается как отношение к мотиву или цели релевантных их достижению качеств субъекта и оформляется в самосознании в значениях (когнитивный аспект) и эмоциональных переживаниях (эмоциональный аспект). Таким образом, смысл «Я» - единица самосознания и содержит: когнитивную, эмоциональную, отношенческую компоненты, связан с активностью субъекта, происходящей вне сознания, то есть социальной деятельностью [19]. Г. Е. Залесский [6] выделяет следующие этапы формирования личностных смыслов: значение выступает как эталон оценки ситуации, выбора системы средств ориентировки; осуществляется деятельность целеполагания, выбора целей, мотивов, личная значимость выбора начинает осознаваться в большей мере; различные «компоненты» «Я» начинают функционировать как один механизм, образуется система. При этом выбор мотивов осуществляется через убеждения и мировоззрение, на что указывала Л. И. Божович, а значение уходит на «послесознательный уровень» (А. Н. Леонтьев), действует как установка. Отметим, что значение не может быть выделено без действия — значение, действие и мотив формируются одновременно. Мотив влияет на выделение целей. Самооценка определяет процесс поиска средств их достижения.

На протяжении нескольких десятилетий когнитивные и смысловые компоненты сознания анализировались достаточно дискретно, но уже в целом ряде отечественных работ показана возможность интродекции этих подходов (А.Ю.Агафонов, В.Ф. Петренко). Сопоставление методологических основ когнитивизма и отечественных последователей А.Н. Леонтьева, показывает их общность, особенно в проблематике связанной с познанием текстовых компонентов культуры, с идеей опосредующей роли языка (категоризации) в

структурировании сознания и бытия человека. Схема как паттерн психологического конструкта синтезирующего когнитивное и смысловое в единую архитектуру индивидуального сознания, в единое субъективное семантическое пространство, позволяет увидеть дидактический ракурс принятия учебного содержания учеником как семиотически неоднородного текста. Схема, синхронизируя внешнее и внутреннее поле познающего субъекта, выступает как универсальный остов, определяющий границы всех контуров психики, а значит, и интенции смыслообразования, развития сознания и самосознания. *В современных теориях образования обучение интерпретируется как дискурс обучающего и обучаемого, работающих с отдельными когнитивными схемами и вступающих в личностно-смысловые отношения между собой, в результате этих отношений создается и функционирует механизм интроекции схемы и фона. Взаимодействие схемы и фона, имеющее интра- и интерперсональные векторы, определяется личностными смыслами обучаемого.* (Макарова)

5.3. Я-схемы (Self-schemas)

5.3.1. Я-схемы как фильтр для интерпретации социального мира.

На протяжении всего детства и юности Я-концепция становится более абстрактной и сложной и организуется в различные когнитивные аспекты Я, известные как Я-схемы. У детей есть свои схемы о прогрессе в школе, внешнем виде, навыках в спорте и других видах деятельности и многом другом. В свою очередь, эти Я-схемы направляют и информируют о своей обработке релевантной информации (Harter, 1999), так же, как схемы в целом, влияющие на наше социальное познание [54]. Я-схемы в соответствии с когнитивным представлением о Я — это когнитивные обобщения в отношении себя, сделанные на основе прошлого опыта, которые упорядочивают и направляют процесс переработки информации, так или иначе связанной с Я (Markus, 1991) [73]. Другими словами, Я-схемы предполагают обобщение знаний, полученных из прошлого опыта — они организуют и направляют обработку информации о себе в социальных ситуациях. Такие схемы могут включать в себя тождества, функции, черты характера, цели, способности и предпочтения (Markus, 1977; Markus, Crane, Bernstein, & Siladi, 1982; Markus & Nurius, 1986). Я-схемы состоят из знания, основанного на действии; воспоминания в виде навыков; правил и стратегий для принятия решений и достижения цели (Jacoby & Kelley, 1987). Каким образом организация Я-схем влияет на то, как мы думаем, чувствуем и ведем себя? Важный вклад в исследование социального познания является признание, что Я-схемы служат основой для восприятия и интерпретации собственного поведения. Они служат линзами, через которые люди смотрят на свой социальный мир, тем самым понимая свои социальные взаимодействия (Markus, 1977; Cross & Markus, 1994). Я-схема интегрированная коллекция знаний, убеждений, взглядов и воспоминаний о себе. Она может развиваться вокруг черт личности, роли в отношениях, профес-

сии, деятельности, мнений и других характеристик. Как правило, индивидуумы формируют собственные схемы характеристик, которые, по их мнению, являются важными или центральными для понимания того, кто они есть. Другими словами, индивидуумы схематичны по центральным характеристикам, но могут быть схематичны и по менее центральным характеристикам. Например, люди, которые считают, что их дружелюбие является особенно определяющей характеристикой их Я-концепций, вероятно, имеют Я-схему дружелюбия. Если такие люди не считают политику интересной или важной, они, вероятно, представляют собой схему в таком измерении, как политический активизм.

Я-схемы как и схемы в целом, могут различаться по степени их сложности. Например, некоторые люди могут открыто признать свой собственный интеллект, но могут рассматривать дружелюбие как более самоопределяющееся и важное. Их ментальное представление о дружелюбии было бы более сложным, включая подробные воспоминания об их собственном дружелюбном поведении, устойчивые убеждения о причинах и последствиях дружелюбия и уверенность в своей собственной дружелюбности. Они также могут классифицировать поведение других людей с точки зрения дружелюбия, тем самым используя Я-схемы в качестве фильтра для интерпретации социального мира.

5.3.2. Использование социальных схем

Схемы могут влиять на то, замечают ли наблюдатели информацию, а также на выводы, которые они делают по этой информации. В частности, схемы могут влиять на то, как наблюдатели классифицируют ситуацию или группу, обрабатывают информацию о ней, а затем запоминают эту информацию. Схемы поощряют обработку информации через призму схемы, часто упуская из виду уникальные качества социальной ситуации или человека. Например, посетитель библиотеки, спешащий за помощью, может заметить и приблизиться к человеку в скучной одежде, просматривающему большой справочный том, только чтобы испытать смущение, когда человек отрицает, что он библиотекарь. Опора в первую очередь на библиотечную схему привела к ошибке категоризации. Позже, когда фактический библиотекарь идентифицируется, поспешный посетитель замечает специальные туфли и очки, но пропускает схемы - неуместные качества, такие как потускневшее школьное кольцо и карие глаза. Вообще говоря, согласованная со схемой информация замечается и запоминается лучше, чем не относящаяся к схеме информация, иногда приводящая к ошибкам суждения.

Модифицируем предыдущий пример, чтобы показать, что на использование схемы влияют цели наблюдателя. Предположим, что в качестве посетителя выступает меценат. У него есть неотложная цель - найти немедленную помощь. Таким образом, меценат полагается на библиотечную схему и согласованную со схемой информацию для ускорения процесса. Если бы у него была другая цель или меньше временных ограничений, процесс форми-

рования впечатления, скорее всего, изменился бы. Например, если меценат надеется оспорить большой гонорар библиотеки, может потребоваться более тщательный процесс поиска. Цель точности обычно не позволяет полагаться на схемы и привлекает внимание к уникальному поведению и качествам при формировании впечатлений. При поиске точности даже несогласованная со схемой информация может запоминаться лучше, чем обычно, потому что наблюдатели чувствуют себя вынужденными приложить дополнительные усилия для согласования такой информации в свете схемы.

5.3.3. Последствия применения схем

В целом схемы помогают организовать социальную информацию и облегчить навигацию по социальным средам. Эта организация позволяет людям использовать меньше когнитивных ресурсов при обнаружении и интерпретации информации, относящейся к схеме, что повышает эффективность и экономит важные ресурсы, которые могут быть использованы для взаимодействия с новыми и сложными стимулами. Однако чрезмерная зависимость от схем может привести к тому, что наблюдатели упустят важную информацию. Например, ошибочный выбор меценатом библиотекаря мешает поиску настоящего библиотекаря и приводит к неловкому взаимодействию с обычным посетителем. При использовании схем, определяющих социальный опыт, стоимость отсутствия важной информации должна сопоставляться с выгодой эффективности.

5.3.4. Отличие теории Я-схем от традиционного понимания Я

Рассмотрим в чем состоит принципиальное отличие теории Я-схем от традиционного понимания Я-концепции. Маркус и ее последователи отвергает формулировку Я-концепции как монолитной, фиксированной структуры, вместо этого предлагая, чтобы Я-концепцию можно было рассматривать как Созвездие многих Я-схем, только некоторые из которых активируются в любой момент времени. То есть, не все представления о себе активизируются в конкретный экземпляр, который может рассматриваться в качестве "рабочей Я-концепции" или "он-лайн Я-концепции". (Маркус & Nurius, 1986; Маркус & Wurf, 1987). Каждая схема действует как отдельный объектив, который фокусирует внимание на различные предметы самопознания и проливает свет на их различные типы ассоциаций. Исследователи показали, что люди чаще направляют свое внимание к информации, которая согласуется с устоявшейся Я-схемой. Они также обрабатывают быстрее и лучше запоминают информацию, согласованную со схемой, чем несущественную для схемы информацию (Bargh, 1982; Койпера & Роджерс, 1979; Маркус, 1977; Роджерс, Kuiper, & Kirker, 1977).

У нас есть почти неизмеримое количество схем, которые обеспечивают нам идентификацию и категоризацию объектов. Эти схемы активируются внутренними и внешними сигналами которые приводят к тому, что опреде-

ленная схема заметна в данной ситуации (Kihlstrom & Klein, 1997) [66]. Модель схемы приводит к совершенно другому определению Я-концепции, чем обычно принято в литературе. Вместо определения самооценки как единого среднего представления о себе (т. е. глобальная самооценка) определяется как богатая, многогранная когнитивная структура (Cantor & Kihlstrom, 1987; Greenwald & Pratkanis, 1984; Markus & Wurf, 1987). В то время как схемы Я у разных индивидов могут быть схожими, индивидуальный набор этих схем уникален

5.3.5. Основные характеристики Я-схем

Как организованные когнитивные структуры, Я-схемы могут характеризоваться четырьмя измерениями: аффективным измерением (у нас есть положительные и отрицательные Я-схемы); временным измерением (наш опыт приводит к концепциям прошлого, настоящего и будущего); измерением эффективности (убеждения о том, что мы можем сделать, чтобы принять или избежать партикулярных Я-концепций); и измерения значения (сделать акцент на важность центрального места Я-схемы в структуре личности). Аффективное измерение относится к идее, что мы можем иметь положительные и отрицательные Я-концепции, которые можем захотеть принять или избежать, тем самым обеспечивая мотивационный "силовой" механизм, отсутствующий в традиционной литературе по Я-концепции.

Позитивные и негативные Я-схемы также служат мощными внутренними регуляторами мыслей и поведения. Исследования показали, что позитивные и негативные Я-схемы влияют на мысли и поведение по-разному. Позитивные схемы порождают положительный эффект и стимулируют поведение в определенной области. Например, в примере со студентами, имеющие равные академические способности, Cross и Маркус (1994) обнаружили, что те из них, кто обладал учебной Я-схемой были в большей степени способны решать трудную задачу и имели более позитивный эффект по сравнению с теми студентами, которые не имели Я-схемы, связанной с академической деятельностью [38]. Другие исследования обнаружили аналогичные эффекты и в других областях, например, в физических упражнениях (Kendzierski, 1990). С другой стороны, негативные схемы генерируют негативные мысли и подавляют поведение в определенной области. Например, Cyranowski и Андерсен (1998) установили, что женщины с негативными мыслями о себе в области сексуальности имели больше беспокойства о сексе, меньше романтических партнеров, и больше сексуального избегания по сравнению с женщинами, которые имели позитивные сексуальные Я-схемы.

Обе позитивные и негативные Я-схемы могут быть активны одновременно в рабочей Я-концепции поскольку каждая Я-схема привязана к определенному аффективному значению. Индивидуальное глобальное аффективное состояние является функцией положительных и отрицательных Я-схем, активированных в это время. Поэтому соотношение положительных и отрицательных схем, активированных в рабочей Я-концепции, и их аффективная

способность мотивировать индивидов позволяет инкорпорировать аффект в Я-схемы и наши мотивационные модели как Центральный компонент, а не только как результат предшествующих познаний (Markus & Nurius, 1986) [74].

Маркус и ее коллеги также считают, что "я" в памяти представлены не только в виде Я-схем в настоящем, но также в виде Я-схем, отражающих возможные состояния Я (Маркус & Nurius, 1986; Маркус & Wurf, 1987) [74]. Временной аспект помогает отличать "я", которыми мы когда-то были и вновь можем стать. Темпоральное измерение представляет собой способ включить перспективу развития в наши Я-концепции, допуская существование прошлого, настоящего и возможных я, которые могут влиять на наши действия.

Измерение эффективности относится к убеждениям о том, что мы можем сделать, чтобы принять или избежать партикулярных я-концепций. Оно включает в себя восприятие инструментария и контроля, которые работают таким же образом, как и предсказывали социально-когнитивная теория, исследовавшая самоэффективность, (Бандура, 1982; Schunk, 1991) и теория самоопределения (Deci & Ryan, 1985). Здесь следует заметить, что после включения их в модель Я-схемы, они теперь являются частью обширной сети связанных с собой убеждений, которые могут быть активированы конкретными ситуациями, имеющими некоторую индивидуальную последовательность во времени.

Могут существовать Я-схемы, которые являются более "центральными" для наших представлений о себе и которые доступны во многих различных представлениях.

Например, как правило, хороший студент может быть гораздо более склонен активировать академическую Я-схему, когда сталкивается с задачей обучения, в отличие от студента, который воспринимает себя как спортсмена и интерпретирует различные задачи и ситуации с этой точки зрения. Хотя существует почти бесконечное число схем собственной личности, которые человек может хранить в долговременной памяти, измерение значения предоставляет механизм для определения Я-схем, которые более важны для нас, чем другие. Я-схемы, которые являются более важными для нашей основной концепции за счет этого механизма становятся более защищенными, в отличие от схем, которые являются менее важными или менее ценным для нас. Есть несколько преимуществ построения теории саморегуляции на основе Я-схемы. Во-первых, Я-схемы являются средством поставить Я в основу "саморегулируемого обучения". В качестве стимулов для саморегулирования поведения выступают убеждения и эмоциональные оценки себя. Во-вторых, это структурная модель позволяет проявиться ситуационной специфичности в зависимости от мотивационного убеждения (т. е. разные убеждения могут быть активированы в зависимости от особенностей контекста). В то же время она предлагает некоторые всеобъемлющие структуры, которые могут представлять прошлый опыт и обеспечить определенную преемственность поведения в разных ситуациях. За счет применения модели Я-схемы к процессу академического обучения, можно выделить как задачи разного класса, раз-

личные виды деятельности и процессы могут активировать различные Я-схемы.

В-третьих, Я-схемы, как организованные структуры знаний, являются средством для работы с несколькими мотивационными убеждениями на более высоком уровне. То есть, если цели - это форма знания, то Я-схемы как организованные структуры знаний предоставляют концептуальные средства для связывания нескольких целей. Я-схемы обеспечивают предметно специфические социальные навыки, сходные с навыками решения задач, демонстрируемыми экспертами в таких, например, когнитивных областях, как шахматы (DeGroot, 1965). При решении задач эксперты, в отличие от новичков выделяют в материале крупные смысловые блоки, так как обладают способностью варьировать стратегии переработки информации в зависимости от условий задачи (Chase & Simon, 1973). То есть эксперты демонстрируют более эффективное и гибкое когнитивное функционирование. Аналогично, при выполнении межличностных заданий схемы обеспечивают компетентностью, способствующей более эффективному и гибкому личностному функционированию.

5.4. Когнитивные конструкты и Я-схемы (сходство и различие)

С исследованием «Я» как системы опыта связана теория личностных конструктов Дж. Келли. В ее основе лежит понятие конструкта, который является единицей опыта. Конструкт представляет собой способ толкования реальности, изобретенный человеком. Человеческий опыт, таким образом, формируется системой личностных конструктов, то есть Я-концепция представляет собой совокупность личностных конструктов [8]. Мы уже отмечали, что информационно-процессуальный подход предполагает, что Я можно рассматривать и подвергать эмпирическому исследованию так же, как и все остальные категории, отдавая дань его особой потенциальной значимости в функционировании человека. В этом смысле данная позиция похожа на предположение Келли о том, что если на Я смотреть как на конструкт, то оно оказывается частью системы конструктов человека. Однако, обращаясь с Я как со схемой в рамках информационно-процессуального подхода, сторонники когнитивной психологии личности получают возможность сопоставлять свои исследования с другими исследованиями, выполненными в других областях когнитивной психологии. Это дало и продолжает давать важный материал для дальнейшего продвижения в психологии личности (Banaji & Prentice, 1994).

Исследования показали, что различия в организации информации в рамках Я-концепции также влияет поведение. Linville (1985) обнаружили, что люди различаются в зависимости от количества схем, включенных в Я-концепцию, и суммы взаимозависимостей между этими схемами. Некоторые люди имеют много независимых схем, сочлененных в памяти (т. е. высокая сложность Я-концепции), тогда как другие имеют относительно меньшее число и больше взаимозависимых схем (низкая сложность). Кроме того, Лин-

вилл обнаружил, что уровень сложности Я-концепции влияет на реакцию на стрессоры. Люди с высокой сложностью Я-концепции испытали меньше изменения настроения и самооценки в ответ на стресс, были менее склонны к депрессии, воспринимаются менее напряженно, и опытные меньше физических симптомов после стрессовых жизненных событий, чем у испытуемых с низкой сложностью (Linville, 1985; 1987) [72]. Существенным является и отличие в методах оценивания конструкторов и я-схем. Келли разработал Репертуарный тест ролевых конструкторов (Role Construct Repertory Test — «Rep»), позволяющий оценивать индивидуальную совокупность конструкторов, используемую уникальным индивидом. Этот метод предполагает, что испытуемый составляет список лиц, исполняющих ряд социальных ролей, а затем указывает, чем пары людей из этого списка похожи друг на друга и чем они отличаются от некоего третьего лица. Поскольку эта методика позволяет выявить конструкторы респондента, используемые для понимания других людей, она раскрывает способы организации индивидом своего личного опыта. Оценочная стратегия Келли предвосхитила собой недавно разработанные методы репрезентации знаний о себе и межличностных знаний (Ogilvie, Fleming, & Pennell, 1998).

В теории Я-схем для реализации этой цели разработаны свои методы, о которых будет сказано далее.

Два аспекта теории Келли имеют особое значение для наших исследований личности в рамках теории Я-схем. Во-первых, Келли признавал, что системы конструкторов могут изменяться: «Совсем не обязательно загонять себя в угол; совсем не обязательно быть задавленным обстоятельствами; совсем не обязательно быть жертвой собственной биографии» (Kelly, 1955, p. 15) [цит. по Капрара, Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. — Санкт-Петербург : Питер, 2003. — 640 с. — ISBN 5-318-00404-0.]. У человека есть возможность проверить альтернативные конструкторы и таким образом обогатить и радикально изменить свою систему конструкторов. Этот принцип — принцип *конструктивного альтернативизма* — расширяет область интересов психологии личности. Системы конструкторов — это не статичные качества, которые просто описывают то, что люди склонны делать. Это динамические структуры, лежащие в основе адаптивности и способности человека к психическому росту. Таким образом, в системе Келли изучаются как актуальные тенденции, так и потенциал. В этом смысле Келли предвосхитил последующие достижения в данном направлении исследования. В работах, посвященных социальному интеллекту и когнитивной компетентности, демонстрируется, как когнитивные системы дают человеку способность справляться с новыми обстоятельствами (Cantor & Kihstrom, 1987). Представители когнитивно-поведенческого направления доказывают, что от психического дистресса может избавить изменение представлений, применяемых для интерпретации жизненных событий (Beck, Rush, Shaw, & Emery, 1979), что подтверждает взгляд Келли на гибкость систем конструкторов и на их роль в психическом благополучии. Работы, посвященные способности человека зани-

мать альтернативные позиции во внутреннем диалоге о самом себе, согласуются с идеями Келли о конструктивном альтернативизме (Hermans, 1996).

Второй момент, имеющий особое значение, — это то, что Келли ратовал за сочетание идиографических и номотетических исследовательских стратегий. Общие процессы, посредством которых системы конструктов развиваются, изменяются и функционируют, можно изучать номотетически. Однако содержание индивидуальной системы конструктов должно исследоваться идиографически. Келли стремился не классифицировать человека в соответствии с какой-либо таксономической системой индивидуальных различий, а выявить уникальную личную таксономическую систему, с помощью которой человек категоризирует события (Kelly, 1955). Таким образом, Келли опередил свое время. Он разработал когнитивно-феноменологическую теорию, когда в науке доминировал бихевиоризм, а в клинике — психоанализ. В ретроспективе становится понятно, что появление его теории в это время помешало ее развитию. *У Келли не было возможности ознакомиться с достижениями когнитивной психологии на высших ступенях ее развития, а она могла бы обеспечить основу для его теоретических рассуждений о познании и личности. За десятилетия, отделяющие нас от времени создания теории конструктов, в этой области были достигнуты поразительные успехи. Идеи, предложенные Келли, продолжают жить в работах множества исследователей, изучающих когнитивные (например, Kreitler & Kreitler, 1992) и социально-когнитивные (обзор у Cervone & Shoda, 1999b) основы личностного функционирования. Мы считаем, что и теория Я-схем во многом впитала в себя идеи Келли.*

5.5. Применение теории Я-схем к формированию системы ценностей в норме и патологии

5.5.1. Ценности и ценностные ориентации человека . Феноменологический анализ понятий «ценности», «смыслы» отечественной и зарубежной психологии.

Проблема формирования ценностных ориентаций личности остается актуальной на протяжении многих веков. Сама категория «ценность», являясь центральной в аксиологии (теории ценностей), является междисциплинарным понятием. Ценности и ценностные ориентации человека рассматриваются в работах множества философов, психологов, педагогов, социологов. Для иллюстрации философского взгляда приведем цитату из работы видного отечественного философа М.К. Мамардашвили «Под ценностью имеется в виду нечто такое, что значимо для человека. Ценно для кого-то и для чего-то. Если мы говорим ценность, то мы имеем в виду не сущее, а наше отношение к сущему или нечто по отношению к нам» [Мамардашвили 2000, 400]. В большинстве отечественных исследований (например в работах Б. С. Братуся, Г. Е. Залесского, Е. И. Головахи, Г. Л. Будинайте и Т. В. Корниловой, Н. И. Непомнящей, С. С. Бубновой) ценности личности рассматриваются как

сложная система, связанная с мотивационно-потребностной сферой личности, ее мировоззрением, регулирующая поведение человека в обществе. Таким образом под ценностями понимают сложную иерархическую систему понятий и убеждений, которая формируется на пересечении личностных мотивов, биологических, психологических, социальных потребностей, целей, мировоззрения личности и влияющих на нее условий социальной, культурной, образовательной среды. А. В. Петровский рассматривает развитие личности, как ряд процессов, преобладание каждого из которых соответствует периодам детства, отрочества и юности. Это процессы адаптации (присвоение индивидом социальных норм и ценностей), индивидуализации (утверждение ценностей своего «Я»), интеграции (снятие противоречий между ценностями личности и группы путем трансформации и тех и других) []. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1987. — 240 с.

Понятие ценностных ориентаций близко к понятию ценности, они представляют собой сложную, развивающуюся иерархическую систему взаимосвязанных ценностей личности, которая выступают регулирующим механизмом принятия решений, обуславливая поведение личности в той или иной ситуации, определяя перспективы ее развития. Ценностные ориентации связаны с развитием направленности личности и характеризуют общий подход человека к миру, к самому себе, придают смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. И. С. Кон представляет структуру ценностных ориентаций в виде устойчивого ядра, вокруг которого интегрируются и иерархизируются мотивы [9]. Рефлексивное «Я» — своего рода когнитивная схема, лежащая в основе имплицитной теории личности, в свете которой индивид структурирует свою социальную перцепцию и представления о других людях. В психологической упорядоченности представления субъекта о себе и своих диспозициях ведущую роль играют высшие диспозиционные образования — система ценностных ориентаций в частности.

В юношеском возрасте (15-18 лет) складываются основные компоненты личности - характер, общие и специальные способности, мировоззрение. Эти сложные компоненты

формирующейся личности являются психологическими предпосылками вступления в самостоятельную, взрослую жизнь. В ряде исследований отмечается, что юношеский возраст сензитивен, очень благоприятен для образования ценностно-смысловых ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения, отношению к окружающей действительности [17].

Поскольку для большинства представителей данной возрастной группы основным видом деятельности продолжает оставаться учеба, то одним из ведущих факторов, влияющих на развитие ценностно-смысловой сферы, у юношей выступает учебный процесс и его особенности, которые являются условием и фоном проявления механизмов интернализации. Формирование ценностных ориентаций в процессе обучения определяется, с одной стороны, личностными особенностями, развитием и осознанием своих интересов и

ценностей, а с другой стороны, - социальными факторами - ценностями значимого другого, стилем общения с ним. смысл. Человек осознает ценность тогда, когда смысл имеет для него принципиальную важность, т.е. когда ценность выступает в категории "значимости", а не в категории "знания". Ценности, будучи личной "категорией значимости", всегда имеют принципиальное значение и включены в структуру "Я" и поэтому больше всего прочего привлекают внимание. . Рефлексивное «Я» — своего рода когнитивная схема, лежащая в основе имплицитной теории личности, в свете которой индивид структурирует свою социальную перцепцию и представления о других людях. В психологической упорядоченности представления субъекта о себе и своих диспозициях ведущую роль играют высшие диспозиционные образования — система ценностных ориентаций в частности.

Учащийся с установившейся системой ценностей не может оставаться равнодушным, когда учитель с волнением и энтузиазмом передает содержание изучаемого предмета. В данном случае речь не идет о простом перенимании готовых ценностей учителя, механизмом интернализации внешних ценностей здесь выступает самораскрытие учителя, которое ведет к самопознанию ученика. Следовательно, "категория значимости" не формируется упражнениями и подкреплением. Она должна трансформировать навыки и умения из внешнего пласта личности в саму систему "Я". В этом случае приобретенные навыки и умения преобразуются в подлинные интересы, которые не нуждаются в поддержке внешнего подкрепления как "оперантное научение" [95]. Отличительной особенностью возраста становится резкое усиление саморефлексии, т.е. стремления к самопознанию своей личности, к оценке ее возможностей и способностей.

Исследование международного бизнеса (IB) в основном также опиралось на ценностные конструкции для учета влияния социальной культуры, в частности культурных измерений Хофстеда. Однако скупые предположения ценностного подхода о консенсусе ценностей внутри наций, а также общность и стабильность культурных моделей поведения все чаще оспариваются многими зарубежными авторами. В работе [] рассматриваются две перспективные альтернативы - конструктивистский подход, ориентированный на схемы, и интересубъективистский подход, ориентированный на нормы, - и доказательства, демонстрирующие их полезность для учета международных различий в поведении менеджеров, сотрудников и потребителей. Там же предлагается динамическая структура, определяющая роль ценностей, схем и норм в учете культурных различий и определяющая условия, при которых действует каждый причинный механизм. Ценности играют более важную роль в учете культурных различий в слабых ситуациях, когда воспринимается меньше ограничений; схемы играют более важную роль, когда ситуационные сигналы повышают их доступность и актуальность; и нормы играют более важную роль, когда социальная оценка заметна. Направления будущих исследований должны быть основаны на этой интегративной структуре.

Ценностный слой сознания можно характеризовать и как потенциально поступающим, участным в бытии. То или иное культурное явление может

вызывать к себе особое отношение или оставлять индивида равнодушным. При этом он может отдавать ему должное, не отрицать его ценности для других. В первом случае приобретение явлением личностной ценности идёт через придание ему со-значения, то есть через отнесение его к себе самому, через оценку его сквозь призму собственной индивидуальности. Субъективно личностная ценность и личностный смысл могут сливаться в одно целое, образовывать глубинные ценностно-смысловые структуры (Д. А. Леонтьев), выступающие в качестве регуляторов поведения и деятельности. На деле различия между ними сохраняются. Имеется и динамика их взаимоотношений. Ценности могут обесмысливаться, обесцениваться, что нередко и происходит, как отмечает В. П. Зинченко [7].

Разработка понятия личностного смысла не включила ценностные отношения в контекст понятий, описывающих смысловую регуляцию деятельности. На наш взгляд, это было оправданным в силу невозможности рядоположенного соотнесения их с другими личностными структурами. Но переход от понятия субъективных ценностей к понятию личностных ценностей возможен на основе раскрытия их роли в саморегуляции субъекта, активно относящегося не только к внешнему, но и к своему внутреннему миру [3].

Субъективная система ценностей индивида состоит из элементов исторически и социально данной ему объективной системы ценностей, но в то же время она содержит эмоциональное и рациональное отношение к составляющим объективной системы ценностей. Как считает Б.И. Додонов, необходимо, чтобы субъект "запроектировал" определенную ценность в своем сознании (или подсознании), чтобы направил свою деятельность на овладение ею. Они дают важный импульс для познавательных, эмоциональных и волевых процессов, играющих важную роль в "программе жизненной деятельности человека" и "программе потребностей" [5]. Ценности представлены в идеалах, принципах, убеждениях личности, т.е. в отношениях к присвоенным (интериоризированным) текстам культуры.

Активная регулирующая роль самосознания предполагает не только отражение субъектом своих личностных смыслов, но и решения об их принятии или непринятии, т. е. структурирование собственного Я. Будинайте и Т.В. Корнилова пишут, что личностными ценностями становятся те личностные смыслы, по отношению к которым субъект самоопределился, т.е. произошло принятие данных смыслов как значимых для собственного Я. Таким образом, личностные ценности функционируют как определенный уровень развития смысловых образований личности [3]. Вот здесь мы подходим к принципиально важному вопросу: за счет чего произойдет это самоопределение?

Итак, чтобы как-то отнестись к собственным смыслам, субъекту надо не только прочувствовать или пережить их, но и осмыслить. А осмысление предполагает объективирование их как минимум в плане внутренней речи. При этом план внешней вербализации может давать субъекту те точки опоры, в отнесении к которым решение задачи на смысл приобретает характер отвержения или принятия осознанных смыслов как "своих" или "чужих",

желательных или отвергаемых в контексте более высоких уровней осознания Я-концепции. Таким образом, переход от личностных смыслов к личностным ценностям предполагает осуществление субъектом специальной активности одновременно познавательного и личностного характера, так как в ней трудно развести отдельно когнитивные и личностные усилия по освоению человеком своего внутреннего мира [3].

Познание личностных смыслов принципиально отлично поэтому от вербально-логических процессов, если под последними понимать достаточно отчужденные от собственного Я схемы мышления. Это есть познание значимого в себе и для себя. [3]

Все правильно сказано. Остается теперь определить механизм преобразования личностных смыслов в личностные ценности. Таким механизмом, по нашему мнению, и выступают Я-схемы, потому что они – наши фундаментальные элементы самоопределения. Они оказывают систематическое и глубокое влияние на то, как перерабатывается индивидом информация, касающаяся его Я. Например, если человек обладает Я-схемой, связанной с определенной ценностью, он будет более чувствительным к вещам, релевантным этой ценности как в своем поведении, так и в поведении других. Он будет реагировать на свой социальный опыт в соответствии с гипотезами и генерализациями, обеспечиваемыми его Я-схемой.

Общий обзор знаний по ценностно-смысловой организации сферы личности

Как предмет психологического исследования ценностно-смысловая сфера находится на пересечении двух больших предметных областей: мотивации и мировоззренческих структур сознания. Психологической основой ценностно-смысловых ориентаций личности является многообразная структура потребностей, мотивов, интересов, целей, идеалов, убеждений, мировоззрения, участвующих в создании направленности личности и выражающих социально детерминированные отношения личности к действительности.

В большинстве исследований ценностно-смысловая сфера представляется как центральное образование личности, ее «ядро», задающее направленность жизнедеятельности человека и определяющее отношение «человек – мир» [Деева Н.А., 2005]. Ценностно-смысловые ориентации, определяя центральную позицию личности, оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, общий подход к окружающему миру и самому себе, придают смысл и направление деятельности человека, определяют его поведение и поступки [Серый А.В., 1999].

Ценностно-смысловая сфера личности объединяет два основных компонента – ценностные ориентации и систему личностных смыслов. Оба компонента неразрывно связаны с понятием личности и личностной направленности, поскольку тесно соприкасаются с изучением человеческого поведения и побуждений. Как общенаучные понятия они способствуют объединению исследуемых объектов различных наук [Серый А.В., 1999].

Анализ психологической литературы показывает, что направленность личности является одним из основных факторов личностного развития [Алишев Б.С., 2001; Василюк Ф.Е., 1984; Иванчик Н.В., 1986 и др.]. Она определяет тип жизненной активности человека, который обуславливает характер жизненных отношений, совладения с трудностями, способы адаптации и самореализации (в профессии, личной жизни). Система ценностных ориентаций, как ее определяет И.Г. Сенин, является высшим уровнем регуляции в направленности личности [Сенин, 1998]. Регулятивная функция ценностных ориентации личности охватывает все уровни системы побудителей активности человека. Как отмечает К. Роджерс, потребности могут удовлетворяться лишь теми путями, которые совместимы с системой ценностей личности и концепцией «я» [Роджерс К., 1997]. В. Г. Алексеева полагает, что ценностные ориентации представляют из себя форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности, основанную на свободном выборе личности [Алексеева В.Г., 1984]. А. Г. Здравомыслов отмечает координационно—ограничительную роль ценностных ориентаций, связанную с их ролью в разрешении конфликтов и противоречий в мотивационной сфере личности, выражаясь в борьбе между долгом и желанием, т. е. между мотивами нравственного и утилитарного характера [Здравомыслов А.Г., 1986]. По мнению А.Г. Здравомыслова, «специфика действия ценностных ориентации состоит в том, что они функционируют не только как способы рационализации поведения, их действие распространяется не только на высшие структуры сознания, но и на те, которые обозначаются обычно как подсознательные структуры. Они определяют направленность воли, внимания, интеллекта» [Здравомыслов А.Г., 1986, С. 202—203]. Ф. Е. Василюк отмечает в связи с этим, что система ценностей выступает в данном случае как «психологический орган» измерения и сопоставления меры значимости мотивов, соотнесения индивидуальных устремлений и «надындивидуальной сущности» личности [Василюк Ф.Е., 1984, С. 122—125].

В научной литературе, понятия «ценности» и «ценностные ориентации» зачастую выступают синонимами. Б. Ф. Ломов определяет ценностные ориентации как «психологическую систему ... многомерное динамическое пространство, каждое измерение которого соответствует определенному виду общественных отношений и имеет у каждой личности различные веса» [Ломов Б.Ф., 1984, С. 36]. В свою очередь, Я. Гудечек разделяет систему ценностей по вертикальной и горизонтальной осям. По горизонтальной оси располагается упорядоченная иерархия предпочитаемых и отвергаемых ценностей. Вертикальная же ось отражает степень включенности индивидуальных систем ценностей в систему ценностей общества в целом [Гудечек Я., 1989]. С.С. Бубнова при рассмотрении структуры ценностных ориентаций вводит принцип нелинейности, который означает, что критерием построения иерархии индивидуальных ценностей является их личностная значимость для субъекта, которая определяется содержательными аспектами «разных типов и форм социальных отношений» [Бубнова С.С., 1999, С. 39].

Таким образом, принятие личностью ценностей, в зависимости от личных целей и окружающей социальной ситуации, автоматически предполагает

построение индивидуальной ценностной иерархии в разной степени осознанности. Следовательно, система ценностных ориентации личности, занимает промежуточное положение между внутренними установками и нормами социальной среды, между мотивационно - потребностной сферой и системой личностных смыслов, обеспечивает взаимодействие этих элементов более общей системы «человек».

В настоящее время накоплен большой теоретический и эмпирический материал по проблеме ценностно-смысловой сферы личности в области философии, социологии, психологии. Проблема изучения ценностно-смысловой сферы является одной из наиболее широко и активно исследуемых в психологии (С.Л. Рубинштейн; А.Н. Леонтьев; Б.С. Братусь; Ф.Е. Василюк; Д.А. Леонтьев; А.С. Шаров и другие). Это обусловлено теоретической и практической значимостью, сложностью, многоаспектностью данного вопроса. Как отмечает Н.А. Деева, в большинстве исследований ценностно-смысловая сфера представляется как центральное образование личности, ее «ядро», задающее направленность жизнедеятельности человека и определяющее отношение «человек - мир» (Н.А. Деева, 2005, с.43)

Однако, несмотря на то, что проблема ценностей и смыслов активно разрабатывается отечественными и зарубежными исследователями, в современной психологии до сих пор не сформировано единого подхода к определению природы и сущности данных феноменов, не выработано единой терминологии. Так, для описания ценностно-смысловой сферы используются такие понятия, как «ценностные ориентации» (М. Рокич, М.С. Яницкий), «смысло-жизненные ориентации», «мотивационно-смысловая сфера», «смысловая сфера личности», «смысловые системы», «смысловые образования» (А.Г. Асмолов и др.), «личностные смыслы» (А.Н. Леонтьев), «обобщенные смысловые образования» (Б.С. Братусь), «смысловое поле» (Г.В. Биренбаум, Б.В. Зейгарник) и др.

Существует множество подходов к изучению ценностей и смыслов и, соответственно, приводятся разные определения данных феноменов. Психологический словарь предлагает следующие наиболее общие значения понятия «ценность» [Психология: Словарь, 1990]:

а) Ценность как общественный идеал – выработанное общественным сознанием, содержащееся в нем абстрактное представление об атрибутах должного в различных сферах общественной жизни. Это общечеловеческие и конкретно-исторические ценности;

б) Ценности, предстающие в объективированной форме в виде произведений материальной и духовной культуры либо человеческих поступков;

в) Социальные ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в психологическую структуру личности в форме личностных ценностей.

Можно сказать, что ценности существуют в трех формах, переходящих одна в другую: выработанные обществом идеалы усваиваются личностью и в качестве «моделей должного» (т.е. мотивационных структур, обобщенных представлений о совершенстве в различных сферах общественной жизни)

начинают побуждать ее к активности, в процессе которой происходит их предметное воплощение. В свою очередь, предметно воплощенные ценности становятся основой для формулирования общественных идеалов [Леонтьев Д.А., 2007].

Помимо категории «ценности», являющейся наиболее общей, существуют более частные понятия – «личностные ценности», «ценностные представления», «ценностные ориентации». Личностные ценности – это присвоенные индивидом общественные ценности; «консервированные отношения личности с миром, обобщенные и переработанные совокупным опытом социальной группы», которые ассимилируются в структуру личности и в дальнейшем своем функционировании практически не зависят от ситуативных факторов [Леонтьев Д.А., 2007, с. 226]; осознанные, «отрефлексированные» наиболее общие смысловые образования [Братусь Б.С., 1997].

Ценностные ориентации обычно рассматриваются как направленность личности на определенные ценности (В.П. Тугаринов, Л.И. Анцыферова); как индикаторы личностных ценностей – «осознанные представления субъекта о собственных ценностях, о ценном для него – то, что выявляется с помощью любых вербальных методов, как социологических, так и психологических» (Леонтьев Д.А.).

Под ценностными представлениями понимается сходный феномен, однако Д.А. Леонтьев отмечает, что эти два понятия не являются полностью тождественными: к ценностным представлениям, помимо ценностных ориентаций, относятся ценностные стереотипы (отражают ожидания, предъявляемые человеку теми или иными социальными группами или обществом в целом и осознаваемые им), ценностные идеалы (идеальные конечные ориентиры развития ценностей субъекта в его представлении), ценностная перспектива (отражает представления человека о своих ценностях в конкретном будущем и является своеобразной промежуточной точкой между ценностными ориентациями и ценностными идеалами), ценностная ретроспектива (представления субъекта о своих ценностях какое-то время тому назад), а также представления о системах ценностей других людей [Леонтьев Д.А., 2007].

Следует отметить, что указанные термины нередко используются как синонимы.

Рассмотрим категорию «ценность» в трудах отечественных и зарубежных психологов.

Ценностная сфера личности, в психологии имеет двойственный характер, включая как субъективные оценки, так и существующие в общественном сознании нормы и представления.

В зарубежной психологии данное понятие рассматривается в трудах представителей различных школ: З. Фрейд, Э. Дюркгейм, Э. Фромм, Д. Рисмен, У. Томас, Ф. Знанецкий, К. Хорни, Э. Шпрангер, А. Маслоу, Э. Шостром, Д. Рисмена, В. Франкла, М. Рокича и другие. Кратко рассмотрим некоторые подходы к изучению ценностей.

При этом для большинства психологических теорий «естественнонаучного» или «биологического» направления, ценности не являлись научным

понятием, т. е. эмпирически верифицируемыми категориями. В своей теории К. Левин, сознательно исключает ценностные суждения из системы научных психологических понятий на основании, что естественно—научное мышление не должно содержать «никаких ценностных концепций» [Левин К., 1992]. Однако в дальнейшем развитии представлений о личности выявляется постепенное принятие идеи о социальной обусловленности поведения человека и, соответственно, обращении к проблеме ценностных ориентации.

Классический психоанализ З. Фрейда подразумевает определенную ценностно - нормативную регуляцию поведения человека через посредство структуры «Супер—эго», которое представляет из себя вместилище как бессознательных, так и социально обусловленных моральных установлений, этических ценностей и норм поведения. Фрейд в своих работах указывает на три функции Суперэго: совесть, самонаблюдение и формирование идеалов.

Э. Фромм, развивая идеи З. Фрейда, говорит о том, что ценности направляют поступки и чувства человека. Э. Фромм делит их на две категории. Первая - официально признанные или осознаваемые (религиозные и гуманистические) ценности; вторая - действительные, бессознательные (порожденные социальной системой). Вторая группа ценностей, по его мнению, выступает мотивами человеческого поведения. Отмеченные группы ценностей находятся в структуре и образуют иерархию, в которой «высшие ценности определяют все прочие как необходимые для реализации первых соотносительные понятия» (Э.Фромм, 1994, с.516).

Проблема ценностей стала предметом глубокого изучения представителями «описательной», или «понимающей», психологии (В. Дильтей, Э. Шпрангер), гуманистического (Г. Оллпорт, К. Роджерс, А. Маслоу) и экзистенциального направлений (В. Франкл).

В. Дильтей рассматривает ценности как «правила, которым, хотя мы часто это и не сознаем, наши действия подчиняются» и подчеркивает личностную их природу: «для нас имеет ценность лишь пережитое в чувствах... ценность не отделима от чувства» [Дильтей В., 1992, С. 334 —336].

Развивая учение В. Дильтея, согласно которому «задача психологии состоит в раскрытии смысловой, душевной жизни личности, ценностных ориентаций», Э. Шпрангер вводит понятие смысловой связи, понимая под ней связь с ценностью, выступающей объяснительной инстанцией по отношению к смыслу. Согласно Э. Шпрангеру, основой личности является ценностная ориентация, посредством которой она познает мир и которая является производной частью общей ценностной ориентации человечества. Включение субъекта в познание и означает эту ценностную ориентацию. По мнению автора, ценностная ориентация личности - продукт общей ценностной ориентации человечества. В зависимости от доминирующей ценностной ориентации автор выделяет шесть типов личности, которые трактуются как универсалии человеческой природы, независимые от места, времени и конкретных социально-исторических условий: человек теоретический (основная ценность — поиск истины), экономический (полезные и практические ценности), эстетический (наивысшая ценность — стиль и гармония, окружающая действитель-

ность оценивается и воспринимается с точки зрения изящества или соответствия ситуации), социальный (любовь ко всему человечеству), политический (личная власть, влияние, известность), религиозный (поиск смысла жизни, высшей духовной силы) [Шпрангер Э., 1982].

В раннем бихевиоризме ценности оказываются полностью исключенными из сферы научного изучения человеческой природы, поскольку в его классическом понимании «этика, мораль и ценности — не более чем результат ассоциативного научения» [Геллерштейн С.Г., 1932, С. 339]. Однако Э. Толмен использует понятие ценности для характеристики силы и направленности реакций человека, которую он определяет как привлекательность целевого объекта, наряду с потребностью, определяющей нужность цели [Хекхайзен Х., 1986, С. 207]. Дж. Роттер в своей теории социального научения также использует термины «ценность подкрепления» и «ценность потребности», причем ценность подкрепления зависит от субъективной оценки внешней социальной ситуации [Хьелл Л., Зиглер Д., 1997, С. 412—425]. В индивидуальной психологии А. Адлера важное место занимает концепция «социального интереса» личности, который побуждает личность разделять ценностные нормативы общества и является критерием психического здоровья [Хьелл Л., Зиглер Д., 1997,]. По мнению Э. Фромма, человеку присуща потребность искать ответы на вопрос о смысле жизни и определять те нормы и ценности, в соответствии с которыми он должен жить, что через посредство процессов ассимиляции и социализации определяет направленность личности на соответствующую систему ценностей [Фромм Э., 1993].

Наибольшее значение ценностные ориентации личности имеют в гуманистической и экзистенциальной психологии. В теории личности К. Роджерса «самость», определяется как «организованная, подвижная, но последовательная концептуальная модель восприятия характеристик и взаимоотношений «Я», или самого себя, и вместе с тем система ценностей, применяемых к этому понятию» [Роджерс К., 1997, С. 46]. В структуру самости входят как «непосредственно переживаемые организмом», так и заимствованные, «интроецируемые» социальные ценности, как способствующие сохранению и укреплению организма [Роджерс К., 1997].

С ним созвучен А. Маслоу, который отмечает, что выбор человеком высших ценностей предопределен самой его природой. При этом он также, как и К. Роджерс, видит «жизненно необходимую» роль психолога в актуализации, «пробуждении» внутренних ценностей человека. А. Маслоу отмечает в формировании ценностей преобладающую силу цивилизации [Маслоу А., 1997].

Согласно концепции А. Маслоу, ценности являются частью мотивационно-потребностной сферы, однако они рассматриваются без учета определяющей роли социальных и исторических факторов развития личности [Маслоу А., 1997]. А. Маслоу выделяет две группы ценностей: Б-ценности, или ценности бытия (высшие ценности, присущие самоактуализирующимся людям и выступающие для них как жизненно важные потребности, такие как истина, добро, красота, целостность, преодоление дихотомии, жизненность, уникаль-

ность, совершенство, справедливость и др.); Д-ценности, или дефициентные («регрессионные») ценности (низшие ценности, ориентированные на удовлетворение какой-либо фрустрированной потребности, такие как безопасность, сон, покой и др.). Таким образом, А. Маслоу фактически не делает различий между понятиями «ценность» и «потребность» [Маслоу А., 1984].

На социологических позициях находится Г. Оллпорт, полагая, что источником большинства ценностей личности является мораль общества. Моральные нормы и ценности формируются и поддерживаются посредством внешнего подкрепления и выступают в качестве средств, условий достижения внутренних ценностей, являющихся целями личности. Преобразование средств в цели, превращение внешних ценностей в ценности внутренние Г. Оллпорт называет «функциональной автономией», понимаемой им как процесс трансформации «категорий знания» в «категории значимости». «Категории значимости» возникают при самостоятельном осознании смысла полученных извне «категорий знания» [Оллпорт Г., 1998].

Во многом разделяя позиции Г.Оллпорта, В. Франкл понимал под ценностями личности так называемые «универсалии смысла», т. е. смыслы, присущие всему человечеству на протяжении его исторического развития. Центральным звеном теории В. Франкла выступает понятие «личностный смысл», причем важен не смысл жизни вообще, а скорее специфический смысл жизни данной личности в данный момент. Обнаружить смысл можно тремя путями: совершая дело (подвиг), переживая ценности, путем страдания. Ценности понимаются автором как «универсалии смысла», т.е. смыслы, присущие большинству членов общества, всему человечеству на протяжении его исторического развития и кристаллизовавшиеся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу пришлось сталкиваться в истории. Субъективная значимость ценности, по мнению В. Франкла, должна сопровождаться принятием ответственности за ее реализацию [Франкл В., 1990].

В. Франкл выделяет три группы ценностей: ценности творчества, позволяющие человеку осознать, что он дает обществу, и основным путем реализации которых является труд; ценности переживания, позволяющие человеку осознать, что он берет от общества, а также понять другого человека; ценности отношения, позволяющие человеку осознать свою позицию по отношению к факторам, ограничивающим его жизнь, и включающие осмысленное отношение к боли, вине и смерти. Согласно В. Франклу, наиболее значимыми и необходимыми для осмысленной жизни являются ценности отношения [Франкл В., 1990].

У. Томас и Ф. Знанецкий рассматривали понятие ценности в рамках исследования социальной установки, под которой понималось состояние сознания индивида относительно некоторой ценности. Авторы выделили три типа личности: мещанский (ориентирующийся на традиционные ценности), богемный (характеризующийся нестойкими и несвязанными ценностями, высокой степенью приспособляемости), и творческий (единственный, определяющий развитие общества и культуры) [Современная западная социология: Словарь, 1990].

Д. Рисмен разработал типологию социальных характеров ценностей личности, основанием для которой является происхождение ценностных ориентаций личности. По его мнению, ценности личности имеют внешнее или внутреннее происхождение. Д. Рисмен отмечает, что источником ориентации личности на определенную систему ценностей может являться собственное мировоззрение человека или социальная среда, признающая, одобряющая или отвергающая те или иные ценности. Исходя из этого положения, Д. Рисмен описывает исторически обусловленные: «ориентированный изнутри» и «ориентированный извне» типы социального характера [Riesman D. *The Lonely Crowd*. - Yale Nota Bene, 2001. - 315 p.]

Одним из наиболее методически обоснованных направлений исследований ценностных ориентаций можно считать исследования, проводившиеся в конце 60-х – 70-е годы в США М. Рокичем на основе разработанного им метода прямого ранжирования ценностей [М. Рокич, 2004].

М. Рокич определяет ценность (в отечественной традиции было бы уместнее назвать данный конструкт «ценностной ориентацией») как устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования [М. Рокич, 2004].

По мнению М. Рокича, ценности характеризуются следующими основными признаками: 1) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико; 2) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в разной степени; 3) ценности организованы в системы; 4) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе и его институтах и личности; 5) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения.

В зависимости от функционального значения ценностей (цели и средства), автор выделяет два класса ценностей – терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. Инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. При этом терминальные ценности носят более устойчивый характер, чем инструментальные, и характеризуются меньшей межиндивидуальной вариативностью [М. Рокич, 2004].

Таким образом, можно сказать, что в трудах зарубежных исследователей ценности рассматриваются как некие значимые для личности ориентиры, направляющие ее поведение и выбор того или иного способа взаимодействия с окружающим миром. Ценности личности формируются под влиянием социума, принятых в обществе норм и правил поведения. При этом понятие ценностной ориентации связывается с понятиями потребности, личностного смысла, социальной установки.

В отечественной психологии изучением ценностей личности занимались А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Мясищев, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангишвили, Б.Ф. Ломов, А.Г. Здравомыслов, В.П. Тугаринов, О.Г. Дробиницкий, А.А. Козлов, В.Т. Лисовский, З.В. Сике, В. А. Ядов и другие

Большинство отечественных психологов и социальных философов придерживается определений и классификаций ценностей, предложенные в свое время О.Г. Дробиницким, В.П. Тугариновым и другими отечественными философами, рассматривавшими ценности и как значение объектов для субъекта и как момент взаимосвязи и взаимодействия субъекта и объекта. Тем самым, отечественная психология воспринимает ценность в рамках предметно—объектного понимания этого феномена, добавляя к нему общественно—исторические закономерности. Тем не менее, в этих рамках воззрения на проблему ценности в отечественной науке значительно различаются. На одном полюсе находятся научные позиции Ю. Козелецким и Г.В. Суходольским, которые говорят о ценности как о «определенной субъективной ценности или полезности» [Козелецкий Ю., 1979, С. 90], «полезных результатах деятельности» [Суходольский Г.В., 1988, С. 102].

На другом полюсе находятся научные позиции Ф.Е. Василюка, С.Г. Якобсона, М.И. Бобневой. У Ф. Е. Василюка ценности это «внутренний смысловой свет» [Василюк Ф.Е., 1984, С. 27], у М.И. Бобневой они имеют «абсолютный и неизмеримый неценовой характер» [Бобнева М.И., 1978, С. 94], а у С. Г. Якобсона ценности определяются в их в морально—этическом аспекте и могут «противоречить личной заинтересованности» [Якобсон С.Г., 2000, С.330—331]. Как отмечает Ф.Е. Василюк, ценности приобретают качества реально действующих мотивов и источников осмысленности бытия, ведущие к росту и совершенствованию личности в процессе онтогенеза, при условии ее рефлексии на процесс собственного последовательного развития [Василюк Ф.Е., 1997].

Ближе к общественно—социальной позиции стоят воззрения на ценность Н. С. Розова — «идеальными нормативными основаниями актов сознания и поведения людей» [Розов Н.С., 1993, С. 101], у Ю. М.Жукова — основополагающие принципы, регулирующие жизнедеятельность человека и общества [Жуков Ю.М. ,1976], у А.П. Вардомацкого они — «атрибуты объекта, обусловленные характером его взаимодействия с субъектом» [Вардомацкий А.П., 1993, С. 33], а Р. Х. Шакуров трактует ценность как объект, вызывающий положительное эмоционально—оценочное отношение субъекта [Шакуров Р.Х. ,1998].

Г. Г. Дилигенский, анализируя понятие «ценность» в русле психоаналитического подхода считал, что Суперэго содержит социальные нормы и ценности, а Эго — индивидуальные ценности, являющиеся результатом «окультуривания» бессознательных стимулов Ид. Ценности Эго, по его словам, «сильнее и истиннее» общепринятой системы ценностей [Дилигенский Г.Г., 1996, С. 197].

Л. М. Смирнов, который называет ценности «конечными предпочтениями» [Смирнов Л.М. ,1996]. К. Обуховский определяет ценности, как то, что придает смысл жизни человека [Обуховский К., 1981, С. 57],

В теории деятельности А.Н. Леонтьева понятие субъективных ценностей в некоторой степени ассоциируется с понятием значимости, предполагающим связь индивидуальной представленности значений с эмоционально-мотивационной сферой [Леонтьев А.Н., 2005].

Основываясь на концепции А.Н. Леонтьева, В.Ф. Сержантов делает вывод, что всякая ценность характеризуется двумя свойствами – значением (совокупность общественно значимых свойств, функций предмета или идей, которые делают их ценностями в обществе) и личностным смыслом (отношение ценностей к потребностям человека). В силу того, что ценность есть предмет потребностей человека, а таким предметом может быть вещь или идея, В. Ф. Сержантов делит ценности на две категории – материальные и духовные [Сержантов В.Ф. ,1990].

По мнению Т.М. Буякаса и О.Г. Зевиной, человек является субъектом культуры, поэтому в своей деятельности он опирается на общечеловеческие, духовные и нравственные ценности. Человек усваивает социальный опыт, ценности, принятые в том обществе, в котором он развивается и преобразовывает их своих естественных возможностей и способности так, чтобы состоялось «второе рождение» – рождение своего жизненного пути (Т.М. Буякас,1997).

Ю.А. Шерковин указывает на двойственный характер ценностей: они «социальны, поскольку обусловлены опытом в связи с положением человека в обществе, системой воспитания, системой усвоенных им от общества и групп значений, и одновременно индивидуальны, поскольку в них сосредоточен неповторимый жизненный опыт данного лица, своеобразие его интересов и потребностей, его привычки и усвоенные типы поведения» [Шерковин Ю.А., 1982]. С одной стороны, ценности являются основой формирования и сохранения в сознании людей установок, которые помогают индивиду занять определенную социальную позицию в обществе, выразить оценку происходящему в соответствии с ценностями своего окружения. С другой стороны ценности, в преобразованном виде, реализуются в качестве мотивов деятельности и поведения, так как стремление личности к достижению жизненных целей реализуется на основе ценностей, вошедших в его личностную структуру [Шерковин Ю.А., 1982].

Е.А. Климов указывает, что ценности не существуют вне отношения «субъект-объект» их не следует отождествлять с чем-то существующим независимо от субъекта: «Ценность – это не признак объекта, а характеристика субъекта в его среде» [Климов Е.А., 1993].

М.И. Бобнева отмечает, что ценности и ценностные представления, как высшие качественно определенные образования субъективного мира личности, являются основными регуляторами и посредниками социального воздействия при социальной регуляции поведения личности [Бобнева М.И., 1978].

По мнению А.Г. Здравомыслова, ценности выступают важным связующим звеном между обществом, социальной средой и личностью, ее внутренним миром [Здравомыслов А.Г., 1986].

Согласно диспозиционной концепции регуляции социального поведения В.Я. Ядова, существенным моментом является иерархически структурная организация диспозиций. Низший уровень системы диспозиций занимают элементарные фиксированные установки, носящие неосознаваемый характер и связанные с удовлетворением витальных потребностей. На втором уровне располагаются социально фиксированные установки (аттитюды), отвечающие потребности человека во включении в конкретную социальную среду. Третий уровень системы диспозиций — базовые социальные установки — отвечает за регуляцию общей направленности интересов личности в тех или иных конкретных сферах социальной активности человека. И наконец, четвертый (высший) уровень диспозиций состоит из системы ценностных ориентации личности, отвечающих за отношение человека к жизненным целям, высшим социальным потребностям и средствам их удовлетворения. Ценностные ориентации как высший уровень диспозиционной системы полностью зависят от ценностей социальной общности, с которой себя идентифицирует личность [Ядов В.Я., 1975].

И.Н. Истомин также рассматривает ценностные ориентации как элемент мотивационной структуры личности, состоящий из комплекса различных социальных установок. На основе ценностных ориентаций, в зависимости от конкретной ситуации, осуществляется выбор тех или иных актуальных социальных установок в качестве целей и мотивов деятельности [Истомин И.Н., 1979].

Ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражают то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом. К.А. Абульханова-Славская и А.В. Брушлинский выделяют ряд функций, которые смысловые представления выполняют в организации системы ценностных ориентаций: принятие (или отрицание) и реализация определенных ценностей; усиление (или снижение) их значимости; удержание (или потеря) этих ценностей во времени [К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, 1989, С. 232].

Подчеркивая психологический характер ценностей как объекта направленности личности, В. П. Тугаринов использует понятие «ценностные ориентации», определяемые им как направленность личности на те или иные ценности [Тугаринов В.П., 1968].

Таким образом, в трудах отечественных психологов ценности (ценностные образования) понимаются как важнейший компонент структуры личности, выполняющий регуляторную функцию и проявляющийся во всех областях человеческой деятельности. Ценности носят двойственный характер: они социальные, поскольку исторически обусловлены и индивидуальны, поскольку в них сосредоточен опыт конкретного субъекта.

Рассмотрим зарубежные и отечественные подходы к изучению категории смысла. Понятие «смысл» можно назвать междисциплинарным: оно исполь-

зуется в философии (Ф. Ницше, Ж.П. Сартр, М. Хайдегер, Э. Гуссерль и др.), социологии (М. Вебер, Дж. Мид и др.), психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В. Дильтей, Э. Шпрангер, З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, В. Франкл, Р. Мэй, Дж. Келли, Ж. Нюттен, и др.), эстетике (Р. Ингарден, М.М. Бахтин и др.), а также в науках о языке.

Д.А. Леонтьев, анализируя онтологию категории «смысл», разделяет зарубежные подходы к изучению смысла на два течения: в первом смысл выступает как высшая интегративная основа личности, характеризующая ее сущность, во втором смысл рассматривается как структурный элемент процессов сознания и деятельности человека. [Леонтьев Д.А., 2007].

Смысл как интегральная основа личности наиболее ярко представлен в трудах В. Франкла, Дж. Ройса, Р. Пауэлла, Ф. Феникса, С. Мадди, Дж. Бьюдженталь. Весь спектр определений смысла в этом русле группируется в три пункта: 1) смысл как жизненная задача (В. Франкл); 2) смысл как интерпретации жизни (Дж. Ройс и Р. Пауэлл); 3) смысл как аспект интеграции личной и социальной действительности (Ф. Феникс, С. Мадди, Дж. Бьюдженталь).

В этих представлениях важно выделить две основные характеристики смысла: во-первых, смысл понимается как взаимодействие индивидуального и социального, общественного в человеке; во-вторых, смысл является некоторой вершиной личности, ее интеграцией.

Исследователи, определяющие смысл как структурный элемент сознания и деятельности, считают, что о смысле нужно говорить во множественном числе, рассматривая смыслы как неотъемлемый структурный элемент самих механизмов функционирования сознания и деятельности человека.

Это течение аналогично предыдущему распадается на три ветви: 1) смысл действий и ситуаций для субъекта задается объективными отношениями (К. Левин, Ж. Нюттен, Р. Мэй); 2) смысл задается как чисто субъективная интерпретация действий и ситуаций (Дж. Келли, Ф. Франзелла, Э. Петерфройнд, Ю. Джендлин, Дж. Этвуд и Р. Столоров); 3) смысл задается социальной общностью, рассматривается в плоскости отношений с другими людьми (Я. Смедслунд, Г. Менцель, Р. Ромметвейт, Ш. Харри-Аугстайн и Л. Томас, Р. Харре, Дж. Шоттер).

Д.А. Леонтьев указывает, что «если основанием для первого, исходного разделения всех подходов на два направления служили роль и функция, приписываемая смыслу в деятельности личности, то вторым основанием выступает та реальность, в которой существует смысл, та система отношений, которая порождает смысл как психологическую реальность» [Леонтьев Д.А., 2007, С. 75].

Таким образом, вырисовывается некий срез подходов к смыслу по двум основаниям: а) роли и функции; б) генезис, происхождение.

Само понятие смысла в научную психологию было введено Фрейдом, который, однако, впоследствии отказался от его использования. Как отмечает Д.А. Леонтьев, в психодинамических теориях З. Фрейда, А. Адлера и

К. Юнга содержатся практически все основные идеи, развитые в более поздних подходах к проблеме смысла.

3. Фрейд показал осмысленный характер произвольных поведенческих проявлений и фантазий, проследил связь смысла с актуальными мотивами и историей жизни личности. К. Юнг отметил фундаментальную направленность человека на отыскание смысла своей жизни, представив ее как специальную задачу и потребность, а также подчеркнул социокультурную обусловленность как индивидуального смысла жизни, так и смысла сновидений и продуктов фантазии.

А. Адлер, продолжая исследование проблемы смысла, в большей степени оперирует понятием смысл жизни. По мнению автора, смысл жизни носит исключительно индивидуальный характер, отражается во всех психических процессах, характере, поведении и имеет определенную структуру. А. Адлер обратил внимание на финальные связи поведенческих смыслов со смыслом жизни, с общей ее направленностью, разработал первую психологическую теорию смысла жизни и его влияния на психические процессы, а также обратил внимание на субъективный смысл, который приобретают для человека обстоятельства его жизнедеятельности.

А. Адлер понимал человека как неделимое целое, которое в каждом своем действии выражает свою цель и стремится достичь ее. Цели человеческой деятельности являются продуктом целостности личности, прошлого, настоящего и стремления к будущему. В концепции фиктивного финализма А. Адлер говорит о том, что человека направляет фиктивная цель, которая определяет его стиль жизни. Таким образом, в концепции А. Адлера понятие «цель» оказывается приравненным к понятию смысла жизни, что указывает на основную функцию ценностно-смысловых образований в структуре личности – целеполагание. Цель складывается в раннем детстве и определяет направление всей жизни человека. Наиболее естественной тенденцией развития человека А. Адлер считал развитие «социального интереса» в трех основных сферах жизни: в деятельности, в любви, в отношениях Я–Ты. Именно в этом типе отношений человек обнаруживает смысл в обосновании собственного бытия [Адлер А., 1993].

Центральное место понятие смысла заняло в концепции В. Франкла. Он рассматривал смысл в качестве ведущей движущей задачи поведения, постулирующей стремление человека найти и исполнить свой смысл жизни.

В. Франкл отмечал, что смысл играет важную роль в сознании и самовыражении личности». Автор считал, что «для того, чтобы жить и активно действовать, человек должен верить в смысл, которым наделены его поступки» Падение старых идеалов, отсутствие смысла означает экзистенциальную фрустрацию, которая порождает у человека состояние, названное «экзистенциальный вакуум» [В.Франкл, 1990, с.17].

В концепции В. Франкла смысл представлен как жизненная задача: стремление найти и исполнить смысл своей жизни рассматривается как ведущая движущая сила поведения человека. Отсутствие смысла означает экзистенциальную фрустрацию, которая порождает у человека состояние

«экзистенциального вакуума», являющегося причиной многочисленных «ноогенных неврозов». Наличие смысла, который необходимо осуществить, порождает у человека «здоровую дозу напряжения» и выступает как необходимое условие психологического здоровья.

Смысл объективен, человек не изобретает его, а находит в мире, в реальной действительности, именно поэтому он выступает для человека как данность, требующая своей реализации. При этом важен не смысл жизни вообще, а скорее специфический смысл жизни данной личности в данный момент и в конкретной ситуации. Обнаружить смысл можно тремя путями: совершая дело (подвиг), переживая ценности, путем страдания. В. Франкл постулирует, что, во-первых, жизнь человека не может оказаться бессмысленной (смысл жизни всегда может быть найден), и, во-вторых, человек несет ответственность за осуществление уникального смысла своей жизни.

Согласно В. Франклу, ценности и смыслы локализуются в особом «норматическом измерении», что дает человеку свободу по отношению к своим влечениям, наследственности и факторам и обстоятельствам внешней среды [В.Франкл, 1990].

По мнению автора, смысл жизни можно обнаружить тремя путями: совершая дело (подвиг); переживая ценности; путем страдания.

Исходя из этого, им выделяются три группы ценностей - смысловых универсалий, кристаллизовавшихся в результате обобщения типичных ситуаций, с которыми обществу или человечеству пришлось сталкиваться в истории.

Первую группу составляют ценности творчества - наиболее естественные и важные, но не необходимые. Основным путем их реализации является труд. Смысл труда заключается в том, что человек привносит в свою работу как личность.

Вторая группа - это ценности переживания. По В. Франклу, богатым ценностным потенциалом обладает любовь. «Любовь является единственным способом понять другого человека в глубочайшей сути его личности» [В.Франкл, 1990, с.47]. Однако любовь не есть необходимое условие для осмысленности жизни.

Наиболее значимыми, по мнению Франкла, являются ценности отношения. «Как только список категорий ценностей пополняется ценностями отношения, становится очевидным, что человеческое существование по сути своей никогда не может быть бессмысленным» [В.Франкл, 1990, с.52]. Эта группа ценностей заключается в отношении человека к факторам, ограничивающим его жизнь. Ценности отношения делятся на три категории: осмысленное отношение к боли, вине и смерти. В отличие от экзистенциализма, Франкл рассматривает эти категории с оптимистической позиции: «... нет трагических и негативных аспектов, которые не могли бы посредством занимаемой по отношению к ним позиции быть превращены в позитивные достижения» [В.Франкл, 1990, с.302].

Категория «смысл» у А. Маслоу прослеживается в отношениях между потребностями индивида и ценностями, т.е. она является категорией значи-

мости. Потребности выступают в качестве смысловых детерминант поведения и жизнедеятельности индивида [Маслоу А., 1999]).

Г. Олпорт не делает различия между ценностью и личностным смыслом. По мнению автора, ценность – это всегда некий личностный смысл, который человек осознает всякий раз, когда смысл имеет для него принципиальную важность [Олпорт Г., 1998].

Таким образом, в трудах зарубежных ученых, понятие «смысл» связано с целью жизни, направленностью активности личности, значимости для человека определенной ценности. Можно отметить, что ценность, имеющая особую значимость для человека, становится на порядок выше остальных и наполняет смыслом жизнь человека, является вектором применения его активности для реализации жизненно-важных целей.

В отечественной психологии долгое время личностный смысл было принято определять как «индивидуализированное отражение действительного отношения личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность, осознаваемое как «значение для меня» усваиваемых субъектом безличных знаний о мире, включающих понятия, умения, действия и поступки, совершаемые людьми, социальные нормы, роли, ценности и идеалы». В одних школах личность рассматривается в связи с анализом ее деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), в других центральное место занимает изучение психологических отношений личности (В. Н. Мясищев), в третьих личность исследуется в связи с общением (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов) или в связи с установками (Д. Н. Узнадзе, А. С. Прангишвили).

Л.С. Выготский ставит вопрос о смысловой регуляции деятельности. Определяя смысл, как совокупность всех психологических факторов, сложное динамическое образование, он вводит понятие смыслового поля, под которым понимается осознаваемая человеком актуальная ситуация его поведения [Выготский Л.С., 2000].

А.Н. Леонтьев, анализируя структуру человеческой деятельности, показал, что смысл создается в результате отражения субъектом отношений, существующих между ним и тем, на что его действия направлены как на свой непосредственный результат (цель). Именно отношение мотива к цели порождает личностный смысл, при этом смыслообразующая функция принадлежит мотиву. Возникая в деятельности, смысл становится единицами человеческого сознания, его «образующими». В рамках сознания смысл вступает в отношения с другими его образующими, в частности со значениями, выражаясь через последние [Леонтьев А.Н., 2005].

Исследуя закономерности смысловой регуляции в контексте решения мыслительных задач, О.К. Тихомиров, в качестве основной единицы регуляции, выделяет неоднократно преобразующийся смысл конечной цели. Именно смысл конечной цели определяет развитие смысла ситуации в целом, через воздействие на операциональные смыслы, а так же обуславливает смыслы промежуточных целей, которые в совокупности определяют тон деятель-

ности на стадии поиска решения задачи и операциональный смысл ситуации в целом [Тихомиров О.К., 1977].

Проблема соотношения смыслов и эмоциональной сферы нашла свое отражение в теории В.К. Вилюнаса. Согласно этой теории биологические смыслы открываются человеку в форме эмоций. «Эмоциональные переживания представляют собой конкретно-субъективную форму существования биологического смысла» [Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1976. -143с. С.87]. При этом собственно эмоциональной в нем остается только основная, «первоначальная» часть. В.К. Вилюнас вводит понятие «смысловые содержания», которые «...отражают отношение ... воздействий к удовлетворению потребностей субъекта...» [Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1976. -143с. С. 92]

АЕ.Е. Насиновская определяет смысловое образование как «психическое образование (представленное или не представленное сознанию), характеризующее собственно личностное развитие человека и определяющее личностно-смысловую сторону его мотивации» [Насиновская Е.Е. 1988, с. 3–4]. К таким образованиям автор относит смыслообразующие мотивы, смысловые установки и личностно-значимые эмоциональные переживания [Там же].

Б.С. Братусь, полагая, что человек имеет дело не с одним смыслом, а со сложной иерархией динамических смысловых систем, вводит понятие «смысловая сфера личности», в которой выделяет несколько уровней: прагматические, ситуационные смыслы (нулевой уровень); эгоцентрический уровень; группоцентрический уровень; просоциальный уровень (общественная и общечеловеческая смысловые ориентации) [Братусь Б.С., 1997].

Г.Е. Залесский связывает личностные ценности и смыслы через понятие «убеждение», которое «носит как бы двойной характер: принятые личностью социальные ценности «запускают» его, а будучи актуализированным, уже само убеждение вносит личностный смысл, пристрастность в реализацию усвоенной общественной ценности, участвует в актах выбора мотива, цели, поступка» [Залесский Г.Е., 1994].

А.Г. Асмолов вводит понятие «динамической смысловой системы», рассматривая ее как единицу анализа личности. Динамическая смысловая система характеризуется не только производностью от деятельности субъекта и занимаемой им позиции, но обладает и собственным внутренним движением, определяемым сложными иерархическими отношениями между составляющими данной системы [Асмолов А.Г., 1984].

Таким образом, для большинства отечественных исследователей характерен подход, при котором проблема смысла как конкретно психологического понятия раскрывается посредством анализа явлений, принадлежащих не сознанию, а жизни и деятельности субъекта, явлений его реального взаимодействия с окружающим миром. Соответственно, смысл принято трактовать как выражение отношения субъекта к явлениям объективной действительности.

Тенденция к всестороннему и системному пониманию категории смысл нашла свое отражение в исследовании данного феномена Д.А. Леонтьевым. В качестве единицы анализа Д.А. Леонтьев выделяет жизненный смысл, который не сводится к понятию личностного. Жизненный смысл выступает объективной характеристикой места и роли объектов и явлений в жизнедеятельности конкретного субъекта. Вслед за Л.С. Выготским, О.К. Тихомировым, А.Г. Асмоловым, Д.А. Леонтьев использует понятие динамической смысловой системы, которую он определяет «как относительно устойчивую и автономную иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующих как единое целое» [Д.А. Леонтьев, 2007].

Д.А. Леонтьев формулирует ряд общих положений к проблеме смысла, разделяемых всеми авторами, работающими в русле деятельностного подхода, независимо от конкретных теоретических моделей [Д.А. Леонтьев, 2007, с. 103–104]:

1. Смысл порождается реальными отношениями, связывающими субъекта с объективной действительностью. Сама значимость объектов, явлений и состояний, порождающих психологические феномены, относящиеся к классу «значащих переживаний», является не априорной, как это явно или скрыто постулируется во многих западных теориях, но определяется объективным местом и ролью этих объектов, явлений и состояний в жизнедеятельности данного конкретного субъекта. Уникальность системы отношений с действительностью любого индивида обуславливает уникальность системы его смысловых образований.

2. Непосредственным источником смыслообразования являются потребности и мотивы личности, которые выступают как своего рода связующее звено между личностью и объективной действительностью.

3. Смысл обладает действенностью. Он характеризует не только особенности понимания, осознания и концептуализации субъектом действительности, но и выполняет функции регуляции практической деятельности.

4. Смысловые образования не существуют изолированно, а образуют единую систему. Между частями этого целого возможны конфликтные отношения, но тем не менее все они «сообщаются» друг с другом через ведущие смысловые структуры, образующие ядро личности.

5. Смыслы порождаются и изменяются в деятельности (в том числе и внутренней деятельности, переживании), в которой только и реализуются реальные жизненные отношения субъекта.

В работах Д.А. Леонтьева смысловая сфера личности трактуется как «особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах» [Д.А. Леонтьев, 2007, с. 154]. Автор выделяет шесть видов смысловых структур, понимаемых как «превращенные формы жизненных отношений субъекта»: личностные смыслы, смысловые установки, мотивы (складываются и функционируют в пределах конкретной деятельности, выход за рамки которой означает их

трансформацию в другие, устойчивые структуры), смысловые конструкты, смысловые диспозиции, личностные ценности (устойчивые структуры, «наддеятельностный» уровень). При этом личностные смыслы и установки непосредственно включены в регуляцию процессов деятельности и психического отражения; мотивы, смысловые диспозиции и конструкты участвуют в регуляции опосредованно путем порождения структур первого уровня; личностные ценности выступают как высший уровень организации смысловой сферы и являются неизменным и устойчивым в масштабе жизни субъекта источником смыслообразования, автономным по отношению к конкретным ситуациям взаимодействия субъекта с миром.

Вслед за Л.С. Выготским, О.К. Тихомировым, А.Г. Асмоловым Д.А. Леонтьев использует понятие динамической смысловой системы (ДСС), рассматривая ее как принцип организации и единицу анализа смысловой сферы личности. Д.А. Леонтьев определяет ДСС как «относительно устойчивую и автономную иерархически организованную систему, включающую в себя ряд разноуровневых смысловых структур и функционирующую как единое целое» [Д.А. Леонтьев, 2007, с. 235].

Автор выделяет также смысл жизни как интегральную смысловую ориентацию, которая не является объяснительным конструктом, а описывает некую важную феноменологию, а именно – переживание субъектом насыщенности своей повседневной жизни реальным смыслом. «Смысл жизни представляет собой концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого» [Д.А. Леонтьев, 2007, с. 247–250]. Индикаторами смысла жизни являются смысложизненные ориентации, которые можно соотнести с основными периодами жизни – прошлым, настоящим и будущим. Человек может черпать смысл своей жизни в каком-то из этих периодов или во всех вместе.

Идею о том, что смысл жизни является наиболее всеобъемлющим и глобальным смысловым образованием подчеркивает и Б.С. Братусь [Братусь Б.С., 1997].

Согласно Ф.Е. Василюку, смысл жизни выступает как пограничное образование: в нем сходятся сознание и бытие, идеальное и реальное, жизненные ценности и бытийные возможности их реализации. Он отражает в себе ценностную целостность индивидуальной жизни и может быть ориентирован на будущее, на прошлое или на настоящее [Василюк Ф.Е., 1984].

В.Э. Чудновский указывает, что психологическую основу смысла жизни составляет структурная иерархия, система «больших» и «малых» смыслов, динамика которых обусловлена социальными обстоятельствами, индивидуальными и возрастными особенностями человека, его субъективной активностью [Чудновский В.Э., 1999, 2003, 2004].

Таким образом, в отечественной и зарубежной психологии категория «смысл» рассматривается в рамках отдельных теоретических школ, по большей части в контексте изучения проблематики смысла жизни или отдельных структурных элементов жизнедеятельности. В зарубежной психологии пре-

обладают исследования смысложизненной проблематики, в отечественной – изучение смысла как единицы сознания, деятельности, личности (прежде всего, в традиции деятельностного подхода). В зависимости от теоретической ориентации авторов отечественных и зарубежных школ, смыслы представляются в их концепциях субъективные и объективные, осознаваемые и неосознаваемые, истинные и явные, наблюдаемые и скрытые, внутренние и внешние, биологические и личностные, индивидуальные и социальные и др. Кроме того, в зависимости от предмета изучения смыслы охватывают весь спектр жизнедеятельности человека: реакция, действие, деятельность, поведение, жизнь, существование. На различных уровнях взаимодействия человека с действительностью смысл выступает как сущность объектов, жизненная задача или цель.

Изучение ценностей и смыслов, так или иначе, выходит на проблему их взаимосвязи. Совокупность ценностей и смыслов личности образуют ценностно-смысловую сферу личности. Ценностно-смысловая сфера представляет собой функциональную систему, формирующую смыслы и цели жизнедеятельности человека и регулируя способы их достижения. С одной стороны, ценностно-смысловые ориентации прививаются человеку социумом, но, с другой стороны, и сам человек активно формулирует и конкретизирует их, принимая, изменяя или отвергая ценности и смыслы, предлагаемые социумом. На каждом этапе жизни у человека, исходя из социальных ценностей или биологических потребностей, должны появиться некие цели жизнедеятельности, для реализации которых необходимо понимание (или даже ощущение) их смысла. Именно такая осмысленность цели даёт человеку энергию для её реализации, делая её приоритетной.

Проблема соотношения ценностей и смыслов неодинаково трактуется исследователями и продолжает оставаться актуальной в современной психологической науке. Так, Г. Оллпорт не делает различия между ценностью и личностным смыслом: ценность – это всегда «некий личностный смысл», имеющий для человека принципиальную важность [Оллпорт Г., 1998].

По мнению Б.С. Братуся, личностные ценности представляют собой «осознанные и принятые человеком общие смыслы его жизни», личностные же смыслы не всегда носят осознанный характер. Обобщенные «кристаллизованные» смыслы формируют ценности человека, которые являются основными образующими личности и определяют относительно постоянные отношения человека к основным сферам жизни – к миру, к другим людям, к самому себе. При этом автор выделяет также декларируемые, «назывные» ценности, которые не обеспечены «золотым запасом» соответствующего смыслового, эмоционально-переживаемого отношения к жизни и потому не имеют прямого касательства к смысловой сфере [Братусь Б.С., 1988].

Г.Л. Будиайте и Т.В. Корнилова также полагают, что «личностными ценностями становятся те смыслы, по отношению к которым субъект определился», акцентируя внимание на необходимости не только осознания смыслов, но и решения об их принятии или непринятии (структурирование собственного Я). Личностные ценности формируются и проявляются в акту-

альной регуляции решений субъекта о его предпочтениях и функционируют как определенный уровень развития смысловых образований [Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В., 1993].

В то же время ряд авторов полагают, что ценностные образования, напротив, являются базой для формирования системы личностных смыслов. Так, по В. Франклу, переживание ценностей является одним из путей обретения смысла жизни [Франкл В., 1990]. В концепции Ф.Е. Василюка смысл как целостная совокупность жизненных отношений рассматривается как продукт мотивационно-ценностной системы личности. В ходе развития личности ценности претерпевают определенную эволюцию: первоначально они существуют только в виде эмоциональных реакций на их утверждение или нарушение, затем последовательно приобретают форму «знаемых» мотивов, смыслообразующих мотивов и, наконец, одновременно смыслообразующих и реально действующих мотивов [Василюк Ф.Е., 1984].

Р.Х. Шакуров также полагает ценности источником смыслов: «Смыслообразование происходит на основе ценностей, обладающих жизнеутверждающим, эмоциональным потенциалом» [Шакуров Р.Х., 2001].

Таким образом, анализ научной психологической литературы позволяет сделать вывод о том, что соотношение между личностными ценностями и смыслами является весьма неоднозначным. Мы полагаем, что развитие и функционирование ценностных ориентаций и личностных смыслов носит взаимосвязанный и взаимодетерминирующий характер. Как справедливо замечает Д.А. Леонтьев, личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов [Леонтьев Д.А., 1997].

Психологические закономерности и механизмы становления ценностно-смысловой сферы личности в онтогенезе

По мнению целого ряда как зарубежных, так и отечественных авторов, ценностно-смысловая сфера личности является динамичным образованием, развивающимся на протяжении всей жизни человека (В. Франкл, Дж. Ройс, Дж. Келли, Дж. Бьюдженталь, М. Чиксентмихали, А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Д.А. Леонтьев, А.В. Серый, М.С. Яницкий и др.). Как обоснованно указывает Д.А. Леонтьев, динамичность личностных структур прямо вытекает из их функции – сложной регуляции жизнедеятельности субъекта на фоне постоянно изменяющихся условий и ситуаций [Леонтьев Д.А., 2007]. Таким образом, динамичность и изменчивость заложены в саму природу ценностно-смысловых структур.

По мнению многих исследователей (Ф.Е. Василюк, 1984; Д.А. Леонтьев, 2007; Б. Ливехуд, 1994; А.К. Маркова, 1996; Г. Шихи, 1999 и др.) именно развитие ценностно-смысловой сферы часто и выступает важнейшим критерием перехода человека на новый уровень (этап, стадию) своего развития.

В работах как отечественных, так и зарубежных авторов приведено много эмпирических данных касающихся модификации ценностно-смысловой

сферы личности на определенных этапах развития личности. Процесс формирования ценностно-смысловых ориентаций неразрывно связан с общими закономерностями социального развития и идет по двум детерминирующим друг друга направлениям: развитие ценностно-смысловых ориентаций, связанных с нормативами взаимоотношений людей друг с другом, и с нормативами взаимодействия субъекта с предметами в мире постоянных вещей.

Так З. Фрейд утверждал, что в детском возрасте происходит идентификация с родителями, особенно с родителями того же пола, является способом усвоения детьми стереотипов поведения. Как отмечают американские психологи П. Массен, Дж. Конджер, Дж. Каган и А. Хьюстон, идентификация подразумевает сильную эмоциональную связь с человеком, «роль» которого субъект принимает, ставя себя на его место.

Ж. Пиаже однозначно полагал, что смена стадий морального развития связана с общими когнитивными возрастными изменениями. Моральные суждения, проявляющиеся, по его словам, в «уважении индивидуума к нормам общественного строя и его чувстве справедливости», у детей формируются на основе взаимодействия между их развивающимися мыслительными структурами и постепенно расширяющимся социальным опытом [цит. по Крайг Г. Психология развития: Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000. — 992 с. С. 532]. По мнению Ж. Пиаже, нравственное развитие, подобно умственному, носит прогрессивный, стадийный характер. Пиаже выделяет две основные стадии морального развития. На первоначальной стадии «нравственного реализма» дети считают, что все моральные нормы поведения реальны, неизменны, обязательны для исполнения и не имеют исключений. Критерием нравственной оценки поступка являются только его последствия. Позднее, в период от 5 до 12 лет, в процессе развития абстрактного мышления у ребенка на первый план вместо категории действительности выходит категория возможности. Тем самым у ребенка формируется способность оценивать намерения поступка, абстрагируясь от его конкретных последствий. Эту стадию, которую Пиаже обозначает как «нравственный релятивизм», характеризует понимание относительности моральных норм, как созданных на основе взаимной договоренности между людьми, которые при необходимости могут их изменять. Критерием нравственной оценки на этой стадии выступают уже намерения человека [цит. по Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже: Пер. с англ. — М.: Просвещение, 1967. — 623 с.]. Л. Колберг, уточняя и детализируя концепцию Ж. Пиаже, выделяет три уровня моральных суждений: предконвенциональный, конвенциональный и постконвенциональный, которые включают по две стадии каждый. Предконвенциональный уровень отличается эгоцентричностью, моральные ценности носят внешний характер, и следование им основывается на принципе выгоды. На первой стадии ребенок подчиняется нормам и правилам, чтобы избежать наказания, на второй — ради получения вознаграждения или личной выгоды. Конвенциональный уровень характеризуется социальной конформностью, некритическим принятием оценок своей референтной группы и стремлением к поддержанию установленного порядка, традиций и правил. Нормы и ценности близкого

окружения интериоризируются, их соблюдение становится внутренней потребностью, однако они по-прежнему основаны на внешнем авторитете. На третьей стадии подчинение правилам определяется желанием «быть хорошим», соответствовать ожиданиям, избежать неодобрения или осуждения со стороны значимых близких. Четвертая стадия соответствует ориентации на систему ценностей общества в целом, при этом поведение регулируется стремлением избежать как осуждения со стороны законных властей, так и чувства вины из-за невыполнения долга. Постконвенциональный уровень соответствует ориентации на собственные моральные принципы, выработке автономной системы этических ценностей. Личные ценности на этом уровне могут не совпадать с ценностями референтной группы, определяясь в большей степени абстрактными, универсальными, общечеловеческими ценностями. На пятой стадии человек поступает в соответствии с собственными ценностями и принципами, уважая в то же время законы данного общества и ценности других людей, и действует ради всеобщего блага. Шестая стадия является высшим уровнем морального развития и определяется ориентацией на законы свободной совести, приверженностью универсальным этическим принципам.

Г. Дюпон, развивая представления Ж. Пиаже, связывает формирование ценностных ориентации со стадиями эмоционального развития человека, отражающими динамику его эмоциональной оценки собственных взаимоотношений с другими людьми. Им выделяется шесть основных стадий развития эмоциональных отношений. Первоначальная эгоцентрично-внеличностная стадия характеризуется отсутствием дифференциации причин собственных эмоциональных реакций. На стадии личных отношений ребенок некритически принимает эмоциональные оценки взрослых членов семьи. Межличностная стадия связана с появлением способности к эмоциональной децентрации. Ребенок начинает ориентироваться на эмоциональные оценки группы сверстников, признавая равноправие оценок каждого отдельного человека. Психологическая стадия определяется построением подростком классификаций людей по основаниям, имеющим яркую эмоциональную окраску, — смелости, честности, доброте и т. п. По мнению Г. Дюпона, такая эмоциональная оценка себя и других людей систематизирует представления подростков о ценностях. Несоответствие системы личных ценностей системе ценностей социального окружения приводит либо к формированию негативизма, либо к адаптации собственных представлений к реальным условиям жизни. Стадия автономии, присущая меньшинству людей, характеризуется преодолением противоречия между собственными, внутренними ценностями и ценностями, навязанными извне, за счет преобразования и тех и других в процессе осознания и принятия ответственности за свою судьбу, личностного самоопределения. Высшая, интегративная стадия эмоционального развития отличается целостностью, непротиворечивостью, полной гармонией между ценностями индивида и общества [цит. по Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. — М.: Интер-пракс, 1995. — 287 с., С. 47 — 49].

В эклектической теории «эго-развития» Дж. Ловингер, интегрирующей концепцию Л. Колберга и психосоциальную теорию Э. Эриксона, развитие личности понимается как единый многосторонний процесс, наиболее существенными сторонами которого выступают следующие: источник самоконтроля, стиль взаимоотношений, смысловое содержание сознания и стиль мышления. Центральным элементом ее теории является «эго», интерпретируемое в данном случае как понятие, близкое по смыслу к «Я-концепции». Дж. Ловингер выделяет семь основных стадий развития личности. На досоциальной стадии поведение младенцев регулируется исключительно собственными потребностями и стремлением к удовольствию, на импульсивной — желанием получить поощрение и избежать наказания. Самозащитная стадия характеризуется эгоцентричностью и склонностью к манипулированию, подчинение ребенка правилам обусловлено стремлением к получению выгоды. Конформная стадия определяется принятием внешних правил и ценностей, и поведение регулируется стыдом при их нарушении. На сознательной стадии на основе норм окружения уже формируются собственные принципы и идеалы, разграничиваются цели и средства, появляется способность к самокритике, ответственность за последствия. Автономная стадия характеризуется осознанием конфликта между собственной системой ценностей и ценностями общества, формированием терпимости и уважения к иным взглядам на основе способности к их пониманию. Последняя, интеграционная, стадия, которой достигает менее 1% взрослых, состоит в способности к примирению конфликтующих ценностей как внутри себя, так и в отношениях с другими [цит. по Крайг Г. Психология развития: Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2000. — 992 с., С. 682 -685]. Наибольший интерес в концепции Дж. Ловингер для нас представляет положение о том, что каждая стадия развития может оказаться для человека последней и достигнутый к этому моменту возрастной уровень становится его личностным типом [цит. по . Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. — М.: Интер-пракс, 1995. — 287 с. С. 51].

Однако существующие в зарубежной психологии концепции формирования ценностно-смысловой сферы личности в процессе ее становления активно критиковались и критикуются отечественными психологами. Как отмечает И. С. Кон, в процессе формирования моральных понятий и нравственных чувств решающее значение имеют социальный опыт личности, ее деятельность. По его словам, система ценностей личности формируется в результате совместного расширения круга действий и ответственности, развития интеллекта, эмоций и воли, происходящих в ходе практической деятельности ребенка и его общения с другими людьми [Кон И.С., 1980].

Идея, что развитие ценностно-смысловой сферы происходит в процессе выполнения деятельности развивалась и развивается в трудах таких Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, В. И. Слободчикова и др.

Как отмечал еще Л. С. Выготский, содержанием любого вида деятельности является создание духовных и материальных ценностей [Выготский Л.С., 1996]. Именно его работы послужили отправной точкой для того, чтобы в

основу возрастной периодизации положили ведущую деятельность. Именно ведущая деятельность определяет формирование определенных способностей, которые являются основными психологическими новообразованиями соответствующих стадий развития. Переход от одного вида деятельности к другому в терминологии Л. С. Выготского называется «критическим возрастом», т. е. кризисом развития.

В основе классификации возрастных периодов Д. Б. Эльконина лежит ступенчатая смена следующих видов ведущей деятельности: непосредственно-эмоциональное общение, предметно-манипулятивное действие, ролевая игра, учебная деятельность, интимно-личностное общение и учебно-профессиональная деятельность. По словам Д. Б. Эльконина, в этом процессе смены видов деятельности закономерно чередуются периоды освоения общественных норм, целей, мотивов деятельности и т. д. и периоды освоения способов действий, формирования интеллектуально-познавательных сил. Поэтому развитие личности, по мнению автора, в том числе и ее ценностных ориентации, можно разделить на три основные «эпохи», включающие в себя периоды преимущественного развития мотивационно-потребностной сферы либо формирования «операционно-технических», когнитивных способностей. Переход от эпохи к эпохе характеризуется резким кризисом, который определяется возникновением несоответствия между актуальными задачами деятельности и существующими возможностями ребенка [Эльконин Д.Б., 1996].

Согласно А.Н. Леонтьеву, все психическое развитие человека социально детерминировано процессом усвоения индивидом общественного опыта, накопленного человечеством, знаний и способов деятельности. В процессе интериоризации, т.е. преобразования структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания (А.Н. Леонтьев, 1994) происходит и присвоение индивидом системы ценностей и смыслов.

Б.Г. Ананьев отмечает, что «формирование личности путем интериоризации - присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения - есть вместе с тем освоение определенных позиций, ролей и функций, совокупность которых характеризует ее социальную структуру. Все сферы мотивации и ценностей детерминированы именно этим общественным становлением личности». Таким образом, ценностно-смысловая сфера личности есть продукт интериоризации социального опыта, норм, ценностей, установок, правил. Смысл приобретают те ценности, которые интериоризируются человеком и становятся для него значимыми (Б.Г. Ананьев, 1980).

В процессе интериоризации ценностей наряду с умственными и эмоциональными факторами необходимы и волевые компоненты. Воля участвует в регуляции практически всех основных психических функций: ощущений, восприятия, воображения, памяти, мышления и речи. Процесс познания ценности, ее принятие и включение в личную систему ценностей предполагает наличие волевого акта. Р.С. Немов характеризует включение воли в управление деятельностью человека как «...активный поиск связей цели и осуществ-

ляемой деятельности с высшими духовными ценностями человека, сознательное приращение им гораздо большего значения, чем они имели в начале» (Р.С. Немов, 1994).

И.Ф. Клименко отмечает, что ценностно-смысловые ориентации, усваиваемые в процессе развития, зависят от того, в какую деятельность включена личность [Клименко И.Ф., 1992].

В. И. Слободчиков в основу периодизации стадий возрастного развития ставит смену «человеческих общностей», являющихся, по его мнению, предельно общим понятием, включающим одновременно и объект, и источник развития. Каждая человеческая общность характеризуется той или иной совместной деятельностью, смена партнеров в осуществлении которой определяет выделение пяти базовых ступеней развития. На ступени «оживления» ребенок строит общение с матерью, на ступени «одушевления» он осуществляет совместную деятельность с близкими взрослыми. Ступень «персонализации» характеризуется освоением социальных норм и принципов в общении с общественным взрослым — учителем, наставником и т. п. На ступени «индивидуализации» взрослеющий человек вступает в отношения со всем человечеством, опосредованные индивидуальным принятием системы ценностей общества в целом. Существующая теоретически высшая ступень «универсализации» отличается принятием духовных, экзистенциальных ценностей, партнером в осмыслении которых становится так называемое «Богочеловечество». Переход от одной ступени к другой проявляется в кризисе рождения, который определяется противоречием между актуальной и потенциальной (вследствие появившейся новой способности) формой совместной деятельности. По мнению В. И. Слободчикова, каждая ступень развития включает в себя «стадию принятия» и «стадию освоения» данной общности. На стадии принятия происходит совместное освоение способов взаимодействия, «построение» соответствующего типа общности. В конце этой стадии взрослый подталкивает ребенка к поиску новых способов самоопределения, что проявляется кризисом развития данной общности, преодоление которого знаменует начало стадии освоения ребенком собственной отдельности в рамках этой ступени развития [Слободчиков В.И., 1991], [Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. 1995, С. 53 — 62].

Рассмотрение вопроса об особенностях развития ценностно-смысловой сферы требует обращения к анализу проблемы направлений развития ценностно-смысловой сферы онтогенезе личности.

В литературе принято различать «большую» и «малую» динамику ценностно-смысловых образований (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь и др.). Под «большой» динамикой понимаются процессы рождения и изменения смысловых образований личности в ходе жизни человека, в ходе смены различных видов деятельности; под «малой» — процессы порождения и трансформации смысловых образований в ходе движения той или иной деятельности [Асмолов А.Г., 1979]. Наиболее полной и методологически обоснованной концепцией, раскрывающей психологические механизмы развития ценностно-смысловой сферы личности в онтогенезе является концепция Д.А. Леонтьева

[Леонтьев А.Д. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл. 2007. 511с.].

По мнению Д.А. Леонтьева, в «большой» динамике ценностно-смысловой сферы личности целесообразно выделять следующие основные линии ее развития [Леонтьев Д.А. ,2007]:

По мнению автора целесообразно выделить четыре основных направления развития смысловой регуляции в онтогенезе: 1) прогрессирующая интеграция, иерархизация и структурное усложнение механизмов смысловой регуляции; 2) когнитивное (точнее, идеаторное) опосредование смысловой регуляции, ее распространение за пределы налично данной ситуации в план прогнозов, представлений и фантазий; 3) прогрессирующее ее опосредование взаимоотношениями личности с социальными общностями, к которым она принадлежит; 4) прогрессирующее осознание и способность рефлексивного отношения к своим смысловым ориентирам. Как отмечает Д.А. Леонтьев, все четыре выделенных измерения достаточно отчетливо связаны между собой и отражают как растущую с возрастом трудность внешнего мира, так и увеличивающуюся сложность внутреннего.

Раскроем содержание данной концепции.

Иерархизация, интеграция и структурное усложнение можно рассматривать как первую линию онтогенетического развития смысловой сферы личности, ее «большой» динамики (Анциферова Л. И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // *Вопр. психол.* 1978. №1. С. 37-50.). Еще Л.С.Выготский обратил внимание на то, что основу развития сознания и личности составляет развитие не отдельных функций, а характера и общей структуры связей между ними (Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4.- 433 с. С.239).

Вторая линия развития смысловой сферы — это распространение процессов осмысления за пределы наличной актуально воспринимаемой ситуации, непосредственного перцептивного поля, в план представления, воображения, идеаторных содержаний сознания. А.В.Запорожец с сотрудниками зафиксировал одно из наиболее ранних генетически проявлений этой линии развития — смещение эмоционального сопровождения деятельности от ее конца к началу по мере ее освоения. Тем самым постепенно становится возможна оценка смысла деятельности в режиме предвосхищения, то есть перед ее началом, в плане представления. «Ребенок мысленно занимает определенную позицию в предлагаемых обстоятельствах, совершает известные воображаемые действия, проигрывает в идеальном плане различные варианты взаимоотношений с окружающими и таким образом получает возможность не только заранее представить, но и пережить смысл данной ситуации, предпринимаемых действий и их возможных последствий для себя и для окружающих его людей» (Запорожец А. И., Неверович Я.З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // *Вопр. психол.* 1974. № 6. С. 59—73. с. 67). Трудно переоценить значение этой линии развития смысловой сферы. Именно на этой основе формируется такое присущее только человеку новообразование как перепектива будущего, возника-

ет «расширяющееся пространство» (за пределы непосредственно воспринимаемого) и «расширяющееся время» (за пределы непосредственно проживаемого), как их обозначил А.Н.Леонтьев (цит. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М.: Педагогика, 1983, Т.6). Собственно говоря, именно присущая одному лишь человеку возможность охвата мира в целом в его представлении и является основой смысловой регуляции как таковой, предпосылкой конституирующей функции личности (Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998 а. - 111 с.; Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М., 1993. — 43 с.).

Идеаторный план воображения, мысленные действия в нем играют чрезвычайно важную роль в развитии личности. Рассматривая механизм мечты, Б.И.Додонов (*Додонов Б.И. Потребность, отношения и направленность личности // Вопр. психол. 1973. № 5. С. 18—29.*) характеризовал его как механизм проектирования своих будущих отношений к миру, благодаря которому человек может предвосхищать будущее и даже опережать развитие собственной личности (*Додонов Б.И. Потребность, отношения и направленность личности // Вопр. психол. 1973. № 5. С. 18—29., с. 27*). В воображении можно создать любые, сколь угодно экстремальные ситуации для «проигрывания себя» (и каждый из нас часто этим пользуется), в отличие от реальной жизни, которая предоставляет такие ситуации редко и не всегда по нашему желанию. Конечно, воображаемое благородство не гарантирует, что, встретившись жизни с соблазном, человек не забудет образ своей мечты. Тем менее, по всей видимости, именно воображение является тем первым, самым грубым фильтром, при помощи которого личность, примеряя к себе те или иные ценности, варианты поведения или образы себя, принимает одни, а другие отбрасывает. Естественно, план воображения относительно отделен от плана практической деятельности, и в силу этого воображаемые мотивы, как правило, не могут непосредственно переноситься в практическую деятельность, побуждать ее. Но в силу целостности смысловой сферы личности те смысловые образования, которые проявляются в плане воображения, не изолированы от тех смысловых образований, которые регулируют практическую деятельность. Смыслообразование, осуществляющееся в плане воображения, опережает в своем развитии реальную динамику жизненных отношений. Можно сказать, что воображение задает «зону ближайшего развития» личности в целом.

Третья линия развития смысловой сферы — это ее прогрессирующее опосредование социальными общностями и их ценностями: сначала ценностями ближайшего семейного окружения, затем малых референтных групп, затем больших профессиональных, этнических, религиозных, классовых и других общностей и, наконец, общечеловеческими или «бытийными» (*Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. — 424 с.*) ценностями. Леонтьев Д.А. рассматривает этот процесс развития ценностной регуляции поведения, с одной стороны, как процесс усвоения и интеграции в структуру личности индивидов ценностей социальных групп, и с другой стороны — как процесс сокращения удельного веса потребностей и повышения

удельного веса личностных ценностей в структуре источников смыслообразования (Леонтьев Д.А. Психология смысла, С.286). По сути дела, по мере развития смысловой сферы человек все реже осуществляет свои жизненные отношения напрямую, один на один с миром, и все чаще — как представитель некоторого социального целого. Однако, как отмечает Леонтьев Д.А., ошибочным было бы считать, что по мере социогенеза индивидуальность личности нивелируется. Во-первых, множественность социальных групп и контекстов, открытых развивающейся личности и, соответственно, вариативность социальных ценностей несопоставима с ограниченным спектром базовых потребностей человеческого организма. Во-вторых, как показал А.В.Петровский (*Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив*. М.: Политиздат, 1982. - 255 с.), отношения между личностью и группой в процессе социогенеза отнюдь не сводятся к простому запечатлению личностью групповой «матрицы»; и усвоением групповых норм (фазой адаптации) следует фаза индивидуализации внутри группы, а затем, при успешном нахождении баланса между тенденциями отождествления с группой и выделения из нее, наступает интеграция личности с группой.

По мнению Д.А. Леонтьева, исходной точкой этой третьей линии развития смысловой сферы является ситуация стопроцентной обусловленности поведения непосредственно переживаемыми потребностями, с которой мы встречаемся у новорожденного младенца. По мере онтогенетического развития происходит постепенное усвоение ценностей, которые начинают теснить потребности как источники мотивации. Удельный вес потребностей в структуре мотивации снижается и между ними происходит перераспределение функций в пользу ценностей. Усвоение социальных ценностей и их трансформацию в личностные ценности можно рассматривать по меньшей мере в двух аспектах. Во-первых, как движение от ценностей социальных групп (социальное, внешнее) к личностным ценностям (социальное, внутреннее). Этот процесс традиционно обозначается понятием интериоризации. Во-вторых, как движение от структуры индивидуальной мотивации, основанной исключительно на потребностях (внутреннее, биологическое) к структуре, в которой главенствующую роль играют ценности (внутреннее, социальное). Этот процесс известен под не менее традиционным названием социализации. Интериоризация и социализация применительно к становлению личностных ценностей представляют собой две стороны одного процесса, рассматриваемого, соответственно, в аспекте судьбы (трансформации) самих ценностей и судьбы (трансформации) структуры индивидуальной мотивации.

Четвертая линия развития смысловой сферы — это развитие осознания своих смысловых ориентации и рефлексивного отношения к ним (Леонтьев Д.А. Психология смысла, С.287). После работ Л.С.Выготского, а также психологов экзистенциального направления, осознание тех или иных психологических процессов и механизмов обоснованно рассматривается как главная предпосылка овладения ими. Овладение же, согласно Л.С.Выготскому, представляет собой генеральную линию психологического развития в онтогенезе. Если, однако, овладение представляет собой достаточно многогранный про-

цесс, то осознание смысловых ориентиров собственной деятельности можно рассматривать как еще одно конкретное измерение развития смысловой сферы в онтогенезе. «Фактически, пишет Д.А. Леонтьев, «речь идет о становлении и развитии способности произвольно воздействовать на свои смысловые ориентиры, менять их по своему выбору. И здесь наблюдается очевидная параллель между развитием личности в человеческой истории и в онтогенезе» (Леонтьев Д.А., Психология смысла, С. 288). «В ходе человеческой истории, — указывает А.М. Лобок, — происходит изменение ее смысловых ориентиров. Эпоха за эпохой человечество сочиняет новые смысловые предположения и выстраивает новые смысловые ориентиры. И то же самое происходит в жизни отдельной человеческой личности. Ее смысловое поле отнюдь не остается неизменным на протяжении ее жизни, а постоянно трансформируется тем или иным образом. Причем у одних людей этот процесс носит гораздо более выраженный характер, нежели у других. Можно даже говорить об определенной мифологической динамике личности: об интенсивности развития ее смысловых ориентиров. И, более того, возможно, что мифологическая динамика личности должна быть признана одним из самых ярких критериев личностного развития вообще. Реальным инструментом, позволяющим преодолеть тот или иной миф и выйти в пространство новых смысловых ориентиров, является рефлексивное размышление. То есть размышление, позволяющее взглянуть на мир собственного «Я», на мир собственных смысловосущих ценностей, на мир собственного мифа глазами стороннего наблюдателя» (Лобок А.М. Антропология мифа. Екатеринбург: Отд. образов, администр. Октябрьского района, 1997. — 688 с., с. 642).

По мнению Г.А. Вайзер, «в процессе психического развития происходит иерархизация мотивов, возникает рефлексия, складывается обобщенное отношение к жизни, расширяется ценностно-смысловое пространство личности, выстраивается единая жизненная линия и выявляются противоречия между нею и жизненными обстоятельствами, создается направленность на цели, связанные с отдаленным будущим» (Вайзер Г.А. Смысл жизни и возраст // Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни / Под ред. В.Э.Чудновского, АА.Бодалева, Н.Л.Карповой. М.: Психол. ин-т РАО, 1997. С. 91—110., с. 94).

Что касается «малой» динамики ценностно-смысловой сферы, то Д.А. Леонтьевым выделяется три класса ее видов и форм: процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства [Леонтьев Д.А., 2007, с. 254–270].

Смыслообразование — процесс распространения смысла от ведущих, смыслообразующих, «ядерных» смысловых структур к частным, периферическим, производным в конкретной ситуации развертывающейся деятельности. При этом исходное смысловое содержание остается инвариантным и лишь находит новые превращенные формы; происходит расширение смысловых систем на новые объекты (явления) и порождение новых смысловых структур (перенос смысла на новый носитель).

Смыслоосознание включает процессы осознания смысловых структур и осознания смысловых связей (рефлексивная работа сознания по решению «задачи на смысл»). Решение «задачи на смысл», т.е. более полное, по сравнению с исходной ситуацией, осознание смысловых связей определенного объекта, явления или действия с жизнедеятельностью субъекта в целом, приводит к изменениям, которые по отношению к исходному смыслу выступают как его вербализация (воплощение в значениях), а по отношению к предметному содержанию – как расширение контекста его осмысления. Смыслоосознание осуществляется путем направленной рефлексии субъектом своих отношений с миром и приводит к изменению смысла и, более широко, к изменению направления смыслообразования за счет расширения смыслозадающего контекста.

Смыслообразование и смыслоосознание обеспечивают развитие смысловой структуры личности до того момента, пока противоречия, возникающие в объективной системе отношений субъекта с миром, не потребуют существенной перестройки личности. Данные процессы создают предпосылки для такой перестройки, которая осуществляется посредством смыслостроительства.

Смыслостроительство – внутренняя критическая перестройка жизненных отношений и смысловых структур при столкновении с реальностью или иным смысловым миром, ставящим под сомнение имевшийся смысл. Эти процессы порождаются тремя классами ситуаций: критическими (эксquisite-ными, по Э.И. Киршбауму), обнажающими рассогласование жизненных отношений и смысловых структур личности; личностными вкладами значимых других; столкновением с художественно запечатленной реальностью в искусстве.

Согласно Ф.Е. Василюку, смыслостроительство осуществляется в деятельности переживания, которая направлена на устранение смыслового рассогласования сознания и бытия, восстановление их соответствия и обеспечение повышения осмысленности жизни [Василюк Ф.Е., 1984].

Еще одной интересной концепцией формирования и развития ценностно-смысловой сферы личности является концепция В.А. Серого. В.А. Серый отмечает, что становление ценностно-смысловой сферы личности представляет собой сложный процесс, который реализуется посредством психологических механизмов *интериоризации, идентификации, интернализации*, являющихся, в свою очередь, условиями социализации личности [Серый В.А., 1999; Серый В.А. 2004].

Согласно Б.Г. Ананьеву, именно посредством интериоризации, т.е. «присвоения продуктов общественного опыта и культуры в процессе воспитания и обучения», формируется социальная структура личности и детерминируются мотивационная и ценностная сферы [Ананьев Б.Г., 1980]. По А.Н. Леонтьеву, все психическое развитие человека социально детерминировано процессом усвоения индивидом общественного опыта, накопленного человечеством, знаний и способов деятельности. Таким образом, механизм интери-

оризации заключается в преобразовании структуры предметной деятельности в структуру внутреннего плана сознания [Леонтьев А.Н., 2005].

По мнению Б.С. Круглова, интериоризация ценностей есть осознанный процесс, предполагающий наличие у человека способности выделить из множества явлений те, которые представляют для него некоторую ценность (удовлетворяют его потребности и интересы), а затем превратить их в определенную структуру в зависимости от условий существования, близких и дальних целей своей жизни, возможностей их реализации и т.д. Такая способность может осуществиться лишь при достаточно высоком уровне личностного развития, включающем определенную степень сформированности высших психических функций, сознания и социально-психологической зрелости [Круглов Б.С., 1989].

В формировании ценностно-смысловых ориентаций участвуют не только когнитивные, но также эмоциональные и волевые компоненты. Так, Б.И. Додонов отмечает, что «ориентация человека на определенные ценности может возникнуть только в результате их предварительного признания (положительной оценки – рациональной или эмоциональной)» [Додонов Б.И., 1978]. Процесс же познания ценности, ее принятия и включения в личную систему ценностей предполагает наличие волевого акта [Серый А.В., 2004]. Таким образом, только эмоционально принятые явления и активное, деятельное отношение к ним индивида создают условия для интериоризации ценностей.

Усвоение социальных ценностей происходит также в процессе идентификации. В.А. Серый отмечает, что базовым компонентом механизма идентификации является переживание значимых для человека ценностей, и развитие личности происходит через специфическое подражательное усвоение личностных смыслов [Серый В.А., 1999].

По мнению В.А. Петровского, идентификация является ведущим механизмом при усвоении групповых ценностей и норм. В.В. Абраменкова отмечает, что при вхождении личности в группу на фазе адаптации, благодаря идентификации, происходит принятие «вкладов» от значимых других в группе и отождествление себя с ними, а через это – усвоение принятых в группе норм и ценностей [Психологическая теория коллектива, 1979].

А.В. Серый трактует идентификацию как «процесс отождествления субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, и включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм и ценностей окружающих» [Серый В.А., 1999].

Более сложным процессом является интернализация – «сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности». При этом интернализация предполагает также принятие на себя ответственности, интерпретацию значимых событий как результат своей собственной деятельности [Серый В.А., 1999]. В. Грулих выделяет в интернализации ценностей следующие основные этапы: информация (о существовании ценности и условиях ее реализации); трансформация («перевод» информации на собственный, индивиду-

альный язык); активная деятельность (познанная ценность принимается или отвергается); инклюзия (инициирование, включение в лично признанную систему ценностей); динамизм (изменения личности, вытекающие из принятия или отрицания ценностей) [Гудачек Я., 1989]. По мнению Я. Гудачека, пропуск некоторых этапов приводит к редуцированию интернализации и, как следствие, к механическому принятию чужих образцов и стереотипов поведения [Гудачек Я., 1989]. Таким образом, по сравнению с идентификацией и интериоризацией интернализация выступает как наиболее сложный механизм формирования индивидуальной системы ценностей, придающий ей осознанный и автономный характер.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что становление ценностно-смысловой сферы личности осуществляется в процессе социализации и идет по двум взаимодетерминирующим направлениям: формирование ценностно-смысловых ориентаций, связанных с нормативами взаимоотношений людей друг с другом, и с нормативами взаимодействия субъекта с предметами в мире постоянных вещей.

Социализация представляет собой процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности. И.С. Кон трактует социализацию как процесс усвоения индивидом социального опыта, определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества [Кон И.С., 1979].

Резюмируя вышесказанное, сделаем следующие выводы. В качестве механизмов «большой» динамики ценностно-смысловой сферы выделяют идентификацию, интериоризацию и интернализацию (А.В. Серый и др.), «малой» – процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства (Д.А. Леонтьев).

Психологические особенности детей с отклонениями в развитии

Особое значение в исследовании вопроса формирования ценностно-смысловой сферы детей с отклонениями в развитии приобретает вопрос изучения психологических особенностей личности особого ребенка: ребенка с отклонениями в развитии, детей-сирот, детей с девиантным поведением. исследований, раскрывающих сущность этого вопроса на сегодняшний день не так много. Рассмотрим их.

Понятие «дети с ограниченными возможностями» охватывает категорию лиц, жизнедеятельность которых характеризуется какими-либо ограничениями или отсутствием способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Это понятие характеризуется чрезмерностью или недостаточностью по сравнению с обычным в поведении или деятельности, может быть временным или постоянным, а также прогрессирующим и регрессивным [Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.].

По мнению Т.В. Егоровой дети с ограниченными возможностями здоровья - это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.].

Понятие «ограничение» рассматривается с разных точек зрения и соответственно по-разному обозначается в разных профессиональных сферах, имеющих отношение к человеку с нарушенным развитием: в медицине, социологии, сфере социального права, педагогике, психологии. В соответствии с этим, понятие «дети с ограниченными возможностями» позволяет рассматривать данную категорию лиц как имеющих функциональные ограничения, неспособных к какой-либо деятельности в результате заболевания, отклонений или недостатков развития, нетипичного состояния здоровья, вследствие неадаптированности внешней среды к основным нуждам индивида, из-за негативных стереотипов, предрассудков, выделяющих нетипичных людей в социокультурной системе [Бгажнокова, И.М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития. – М.: Педагогика, 2007. – 247 с.].

Дети с отклонениями в развитии оказываются лишены доступных их здоровым сверстникам каналов получения информации: скованные в передвижении и использовании сенсорных каналов восприятия, дети не могут овладеть всем многообразием человеческого опыта, остающегося вне сферы досягаемости. Они также лишены возможности предметно-практической деятельности, ограничены в игровой деятельности, что негативно сказывается на формировании высших психических функций.

В соответствии с разными профессиональными подходами к данному предмету и разными основаниями для систематики существуют разные классификации. Наиболее распространенными основаниями являются следующие: · причины нарушений; · виды нарушений с последующей конкретизацией их характера; · последствия нарушений, которые сказываются в дальнейшей жизни.

Так, в классификации А.Р. Маллера, основой которой является характер нарушения, недостатка, различают следующие категории лиц с ограниченными возможностями: · глухие; · слабослышащие; · позднооглохшие; · незрячие; · слабовидящие; · лица с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата; · лица с нарушениями эмоционально-волевой сферы; · лица с нарушением интеллекта; · дети с задержкой психического развития (труднообучаемые); · лица с тяжелыми нарушениями речи; · лица со сложными недостатками развития [Маллер, А.Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью. – М.: Издательский центр «Академии», 20010. – 208 с.].

Т.В. Егорова дает более обобщенную классификацию, в основе которой лежит группировка указанных выше категорий нарушений в соответствии с локализацией нарушения в той или иной системе организма: телесные (соматические) нарушения (опорно-двигательный аппарат, хронические заболева-

ния); · сенсорные нарушения (слух, зрение); · нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения); · сенсорные нарушения (слух, зрение); · нарушения деятельности мозга (умственная отсталость, нарушения движений, психические и речевые нарушения) [Егорова, Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями / Т.В. Егорова – Балашов: Николаев, 2002. – 80 с.].

М. Варнок предложил классификацию, в которой указаны не только нарушенные сферы организма и функций человека, но и степень их поражения. Это позволяет не только более тонко дифференцировать различные категории лиц с ограниченными возможностями, но и на основе этой классификации более точно определять характер и объем особых образовательных и социальных потребностей каждого конкретного человека с проблемами в развитии [цит. по: 7. Дементьева, Н.Ф. Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями / Н.Ф. Дементьева, Г.Н. Багаева, Т.А. Исаева. – М.: Академкнига, 2005. – 247 с.].

Г.Н. Коберник и В.Н. Синев выделяют похожую классификацию, выделяя следующие группы:

- 1) дети со стойкими нарушениями слуховой функции (глухие, слабослышащие, позднооглохшие);
- 2) дети с нарушениями зрения (слепые, слабовидящие);
- 3) дети со стойкими нарушениями интеллектуального развития на основе органического поражения центральной нервной системы;
- 4) дети с тяжелыми речевыми нарушениями;
- 5) дети с комплексными расстройствами;
- 6) дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- 7) дети с задержкой психического развития;
- 8) дети с психопатическими формами поведения [цит. по: 19. Солодянкина, О.В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье. – М.: АРКТИ, 2007. – 80 с.].

Как видно из приведенных примеров, некоторые подгруппы переходят из классификации в классификацию, иные представлены лишь в единичных вариантах, или из одной системы в другой объединяются.

В настоящее время наибольшую популярность, приобрела классификация отклонений в развитии, предложенная В.В. Лебединским. Он выделяет шесть видов дизонтогенеза.

1. Психическое недоразвитие, типичной моделью которого является умственная отсталость.

2. Задержанное развитие — полиформная группа, представленная разнообразными вариантами инфантилизма, нарушений школьных навыков, недостаточностью высших корковых функций и т. д.

3. Поврежденное психическое развитие описывает случаи, при которых ребенок имел достаточно длительный период нормального развития, нарушенного заболеваниями (прежде всего, центральной нервной системы) или травмами.

4. Дифицитарное развитие представляет собой варианты психофизического развития в условиях глубоких нарушений зрения, слуха и опорно-двигательного аппарата.

5. Искажённое развитие — сочетание недоразвития, задержанного и повреждённого развития.

6. Дисгармоническое развитие — нарушения в формировании личности. Типичной моделью данного вида дизонтогенеза могут быть различные формы психопатий [Лебединский, В.В. Нарушение психического развития. — М.: Педагогика. — 2004. — 306 с.].

В контексте нашего исследования интерес представляют дети, имеющие отклонения в двигательном аппарате.

Нарушения функций опорно-двигательного аппарата наблюдаются у 5–7 % детей и могут носить как врожденный, так и приобретенный характер. Отклонения в развитии у детей с двигательной патологией отличаются значительной полиморфностью и диссоциацией в степени выраженности различных нарушений. Контингент детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата крайне неоднороден как в клиническом, так и в психолого-педагогическом отношении.

По мнению О. К. Агавеляна, основным клиническим симптомом при НОДА является нарушение двигательных функций, однако, кроме этого, у детей данной категории имеют место нарушения зрения, слуха, речи, интеллекта [Агавелян О. К. Социально-перцептивные особенности детей с нарушениями развития. - Челябинск, 1999.]. Наряду с лечебной и социальной помощью эти дети нуждаются также в психолого-педагогической коррекции. Часть детей не имеют отклонений в развитии познавательной деятельности и не требуют специального обучения и воспитания. Но все дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата нуждаются в особых условиях жизни, обучения и последующей трудовой деятельности.

По мнению Ковалева В. В. при нарушениях опорно-двигательного аппарата наблюдается сложная сочетанная картина неврологических и психических нарушений [Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. — М.: 1975.]. В полиморфной картине психических нарушений при НОДА отмечаются не только замедленный темп психического развития, но и неравномерный, диспропорциональный характер формирования отдельных психических функций.

Э. С. Калижнюк считает, что особенности формирования личности и эмоционально-волевой сферы у подростков с НОДА могут быть обусловлены двумя факторами: биологическими особенностями, связанными с характером заболевания; социальными условиями - воздействием на подростка семьи и педагогов [Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. — М. , 1990.].

Другими словами, на развитие и формирование личности ребенка, с одной стороны, существенное влияние оказывает его исключительное положение, связанное с ограничением движения и речи; с другой стороны - отношение семьи к болезни, окружающая ребенка атмосфера.

По мнению К. Акош, для большинства подростков с НОДА характерна задержка психического развития по типу так называемого психического инфантилизма [Акош К. Помощь детям с церебральным параличом - кондуктивная педагогика. - М.: «Наука», 1994. - 98 с.]. Под психическим инфантилизмом понимается незрелость эмоционально-волевой сферы личности ребенка. Это объясняется замедленным формированием высших структур мозга (лобные отделы головного мозга), связанных с волевой деятельностью. Интеллект ребенка может соответствовать возрастным нормам, при этом эмоциональная сфера остается несформированной [Акош К. Помощь детям с церебральным параличом - кондуктивная педагогика. - М.: «Наука», 1994. - 98 с.].

При психическом инфантилизме отмечаются следующие особенности поведения: в своих действиях дети руководствуются в первую очередь эмоцией удовольствия, они эгоцентричны, не способны продуктивно работать в коллективе, соотносить свои желания с интересами окружающих, во всем их поведении присутствует элемент «детскости». Признаки незрелости эмоционально-волевой сферы могут сохраняться и в старшем школьном возрасте. Они будут проявляться в повышенном интересе к игровой деятельности, высокой внушаемости, неспособности к волевому усилию над собой. Такое поведение часто сопровождается эмоциональной нестабильностью, двигательной расторможенностью, быстрой утомляемостью [Акош К. Помощь детям с церебральным параличом - кондуктивная педагогика. - М.: «Наука», 1994. - 98 с.].

Несмотря на перечисленные особенности поведения, эмоционально-волевые нарушения могут проявлять себя по-разному. В одном случае это будет повышенная возбудимость. Дети этого типа беспокойны, суетливы, раздражительны, склонны к проявлению немотивированной агрессии. Для них характерны резкие перепады настроения: они то чрезмерно веселы, то вдруг начинают капризничать, кажутся усталыми и раздражительными.

Е. И. Кириченко описывает другую категорию, напротив, которую отличает пассивность, безынициативность, излишняя застенчивость. Любая ситуация выбора ставит их в тупик [Кириченко Е.И., Калижнюк Э.С. Роль биологических и социологических факторов в механизмах патологического формирования личности при ДЦП // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 1983, №9. - с. 1392-1394.]. Их действиям свойственна вялость, медлительность. Такие дети с большим трудом адаптируются к новым условиям, тяжело идут на контакт с незнакомыми людьми. Эти особенности личности и поведения гораздо чаще встречаются у детей с ДЦП.

По мнению И. И. Мамайчук, также у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата отмечаются определенные личностные особенности [Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции (на материале изучения детей и подростков с двигательными нарушениями): Автореферат дисс. док. псих. наук. - СПб., 2004. - 39 с.]. У них, как правило, не формируются правильные социальные контакты с потребностью заботы и внимания к окружающим людям, у них возможна переоценка своих возмож-

ностей, стремление к самоутверждению при недоучете своего дефекта, что приводит к конфликтам с окружающими [Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции (на материале изучения детей и подростков с двигательными нарушениями): Автореферат дисс. док. псих. наук. - СПб., 2004. - 39 с.]. На патологическое формирование личности может влиять и само органическое поражение незрелого мозга: ослабленная нервная система; высокая возбудимость; склонность к аффективным вспышкам; импульсивный характер поведения; низкая работоспособность; неустойчивое внимание; недоразвитие воли [Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции (на материале изучения детей и подростков с двигательными нарушениями): Автореферат дисс. док. псих. наук. - СПб., 2004. - 39 с.].

Л. О. Бадалян считает, что хронологическое созревание психической деятельности детей с церебральным параличом резко задерживается [Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Тимонина О.В. Детские церебральные параличи. - Киев, Изд-во "Здоровье", 1988. - 234 с.]. На этом фоне выявляются различные формы нарушения психики и, прежде всего, познавательной деятельности. Не существует четкой взаимосвязи между выраженностью двигательных и психических нарушений. Например, тяжелые двигательные расстройства сочетаются с легкой задержкой психического развития, а остаточные явления ДЦП с тяжелым недоразвитием отдельных психических функций или психики в целом.

Многие дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата отличаются повышенной впечатлительностью. Отчасти, это можно объяснить эффектом компенсации: двигательная активность ребенка ограничена, и на фоне этого органы чувств, напротив, получают высокое развитие. Благодаря этому они чутко относятся к поведению окружающих и способны уловить даже незначительные изменения в их настроении. Однако эта впечатлительность зачастую носит болезненный характер; вполне нейтральные ситуации, невинные высказывания способны вызывать у них негативную реакцию.

По мнению И. А. Смирновой, повышенная утомляемость - еще одна отличительная особенность, характерная практически для всех детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Смирнова И.А. Логопедическая работа с детьми ДЦП/ СПб. – 2006 г.]. В процессе коррекционной и учебной работы, даже при условии высокого интереса к заданию, ребенок быстро устает, становится плаксивым, раздражительным, отказывается от работы. Некоторые дети в результате утомления становятся беспокойны: темп речи ускоряется, при этом она становится менее разборчивой; наблюдается усиление гиперкинезов; проявляется агрессивное поведение - ребенок может разбрасывать находящиеся поблизости предметы, игрушки.

По мнению А. Р. Маллера, нарушения личностного развития – особенность большинства детей с нарушением опорно-двигательного аппарата. Это связано со множеством факторов, как то биологических, социальных и психологических. Физический недостаток влияет на социальную позицию ребенка, на отношение к окружающему миру. У детей с ДЦП и НОДА при

формировании личности наблюдается пониженная мотивация к познавательной деятельности, страхи, связанные с передвижением и общением, стремление к уединению.

По данным Э. С. Калижнюк отмечается низкая корреляция между характером неврологических расстройств и эмоциональными и характерологическими особенностями больных: дети со спастической диплегией склонны к страхам, робки, пассивны, а дети с гиперкинетической формой ДЦП, наоборот активны, эмоциональны и общительны, зачастую переоценивают свои возможности [Калижнюк Э. С. Психические нарушения при детских церебральных параличах. — М., 1990.].

В работах Л. М. Шипицыной показано, что дети и подростки с НОДА отстают в своем развитии, что обусловлено как самим заболеванием, так и его последствиями. У детей и подростков с нарушением опорно-двигательного аппарата социальный ряд развития обычно растянут, так как условия их существования имеют свои особенности. Установлено, что физический недостаток существенно влияет на социальную позицию ребенка и подростка, на его отношение к окружающему миру, следствием чего может явиться искажение ведущей деятельности и общения с окружающими. Это обуславливает вторичную изоляцию детей данной категории. Для детей с НОДА, как уже говорилось ранее, характерно и расстройство эмоционально-волевой сферы. Это и повышенная возбудимость, раздражительность, двигательная расторможенность, застенчивость и робость. Склонность к колебаниям настроения часто сочетается с инертностью эмоциональных реакций (начав плакать или смеяться, ребенок не может остановиться). Повышенная эмоциональность сочетается с плаксивостью, раздражительностью, капризностью, реакциями протеста, которые усиливаются в новой обстановке или при утомлении. Нарушения поведения встречаются достаточно часто (двигательная расторможенность, агрессия, реакции протеста к окружающим). Встречается и состояние полной апатии.

Необходимо отметить, что повышенная эмоциональная лабильность сочетается с инертностью эмоциональных реакций. Повышенная эмоциональная возбудимость может сочетаться с радостным, приподнятым, благодушным настроением (эйфория), со снижением критики. Нередко эта возбудимость сопровождается страхами, особенно характерен страх высоты. Также повышенная эмоциональная возбудимость может сочетаться с нарушениями поведения в виде двигательной расторможенности, аффективных взрывов, иногда с агрессивными проявлениями, с реакциями протеста по отношению к взрослым.

По мнению И. И. Мамайчук, все эти проявления усиливаются при утомлении, в новой для ребенка обстановке и могут быть одной из причин школьной и социальной дезадаптации [Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции (на материале изучения детей и подростков с двигательными нарушениями): Автореферат дисс. док. псих. наук. - СПб., 2004. - 39 с.]. При чрезмерной физической и интеллектуальной нагрузке, ошибках воспитания эти реакции закрепляются и возникает угроза формирования па-

тологического характера. Специфические нарушения деятельности и общения при НОДА могут способствовать своеобразному формированию личности.

Наиболее часто наблюдается диспропорциональный вариант развития личности. Это проявляется в том, что достаточное интеллектуальное развитие сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в эгоцентризме, наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах жизни. Причем с возрастом эта диссоциация обычно увеличивается. У подростка легко формируются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности; так, ребенок даже с сохранной ручной деятельностью долго не осваивает навыки самообслуживания [Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции (на материале изучения детей и подростков с двигательными нарушениями): Автореферат дисс. док. псих. наук. - СПб., 2004. - 39 с.; Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. [Текст] / И.И. Мамайчук. - СПб.: Речь, 2004. - 400 с.]..

Л. М. Шипицына считает, что при воспитании подростка с НОДА важное значение имеет развитие его эмоционально-волевой сферы, предупреждение невротических и неврозоподобных расстройств, особенно страхов, повышенной возбудимости в сочетании с неуверенностью в своих силах [Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. Петербург: изд-во «Дидактика плюс». М.: Институт гуманитарных исследований, 2001. 272 с\$ Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата: Учебы, пособия для студентов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004. 368 с.]. У подростка данной категории часто отмечается своеобразное развитие по типу психического инфантилизма. Для предупреждения психического инфантилизма важно развивать у ребенка волю и уверенность в своих силах.

Таким образом, у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата наблюдается специфические особенности. Достаточное интеллектуальное развитие часто сочетается с отсутствием уверенности в себе, самостоятельности, с повышенной внушаемостью. Личностная незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах. У детей и подростков легко формируются иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности. Выраженные трудности социальной адаптации способствуют формированию таких черт личности, как робость, застенчивость, неумение постоять за свои интересы. Это сочетается с повышенной чувствительностью, обидчивостью, впечатлительностью, замкнутостью.

Обратимся теперь к рассмотрению особенностей ценностной сферы детей с аномальным развитием. Интерес исследователей к ценностным ориентациям детей, имеющих аномальное развитие в последнее время возрос (А.Г.Гогоберидзе, 2003; Ю.С.Шевченко, В.А. Корнеева, 2003; М.Г Нестерова, 2006; Н.Б. Полковникова, 2008 и др.).

Так по данным П.Д. Шабанова и О.Ю. Штакельберга [Шабанов П. Д., Штакельберг О. Ю. Наркомании: патопсихология, клиника, реабилитация / Под ред. А. Я. Гриненко. – СПб: Лань, 2000. – 368 с.], центральное место в этиологии наркоманий занимают личностно-психологические особенности подросткового возраста, среди которых наиболее значимы незавершенное формирование мотивационно-установочной и нравственно-ценностной сфер личности подростков. Ю.А. Васильева пишет о несформированности системы личностных ценностей у лиц с нарушениями социальной регуляции поведения, указывая, что данный факт обуславливает «закрытость» наркозависимых для новых субъективных общечеловеческих ценностей [Васильева Ю.А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. 1997. № 2. С. 58-75.; Шайдукова Л.К., Цетлин М.Г., Мельчихин С.И. Социально-психологическое и клиническое значение сленга русскоязычных больных алкоголизмом и наркоманиями. //Вопросы наркологии. – № 2. – 1999. – С. 70-74.].

Самыкина, Н.Ю., Серебрякова, М.Е. исследовали динамику ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации. По мнению авторов, в ценностно-смысловой сфере при этом наблюдается редукция некогда развернутой системы смыслов. Это объясняется тем, что в состоянии наркотического опьянения одновременно оказываются представлены и реализуемы ведущие ценности личности, что снимает остроту конфликта ценностей и дает ощущение избыточных возможностей. В периоды трезвости при этом конфликт ценностей обостряется и переживается крайне тяжело. Состояние наркотического опьянения оказывается не только значимым, но и легко достижимым, что определяет его ведущее место в иерархии ценностей. Самоподкрепление на чувственно-телесном уровне любой деятельности, связанной с употреблением наркотиков, постепенно приводит к тому, что состояние наркотического опьянения становится доминирующей ценностью в иерархической структуре ценностно-смысловых образований, подчиняя себе все ранее значимые смысловые универсалии и определяя ведущую направленность личности и ее поведение. При этом система ценностей личности становится менее дифференцированной, более однородной, примитивной [Самыкина, Н.Ю., Серебрякова, М.Е. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации [Текст] : монография / Н.Ю. Самыкина, М.Е. Серебрякова. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2007. – 148 с.]. Несмотря на то, что в качестве экспериментальной группы выступили испытуемые в возрасте от 21 до 45 лет (период молодости и зрелости) Самыкина Н.Ю. и Серебрякова М.Е. отмечают, что негативная динамика ценностно-смысловой сферы личности в подростковом и юношеском возрасте будет протекать более скоротечно и разрушительно. Это связано с неокончательной сформированностью ценностных позиций личности, неустойчивостью и противоречивостью системы ценностей, что является отличительной чертой подросткового возраста. Обладая такими особенностями ценностно-

смысловой сферы, личность не может оказать сопротивления появляющемуся в результате употребления наркотических веществ ценностному новообразованию.

Калягин В.А., Овчинникова Т.С. исследуя ценностные ориентации детей с нарушениями в речевом развитии, отмечают, что, вероятно, ценностные ориентации ребенка с нарушением речевого развития могут быть обращены на самого себя, на окружающий мир и на свой дефект. Клинические наблюдения и литературные данные (по выборке взрослых заикающихся) свидетельствуют о том, что при расстройствах речи может нарушиться вся система ценностей, так как этот дефект, затрудняя общение с внешним миром, каким-то нежелательным образом изменяет самого человека, в том числе и его самовосприятие. Но, по-видимому, это зависит от тяжести дефекта и личных особенностей субъекта [Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология. Учебное пособие. – М.: Академия, 2006.].

Как отмечает Яковлева А.А., проблема социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями является на сегодняшний день одной из наиболее актуальных и приоритетных направлений государственной политики в социальной сфере, поскольку сегодня примерно каждый десятый житель Земли относится к данной категории. Исследуя инвалидов по зрению, автор формулирует интересные выводы. Так Яковлева А.А. отмечает, что ценностно-смысловые установки опосредуют социальную интеграцию людей с глубокими нарушениями зрения: ценностно-смысловые внутриличностные конфликты, иррациональные установки, экстернальный локус контроля, низкий уровень осмысленности жизни снижают возможности включенности в общество незрячих и слабовидящих. Содержание и направленность ценностно-смысловых установок людей с глубокими нарушениями зрения имеют возрастную и гендерную специфику: для женщин в большей степени характерны установки, затрудняющие межличностное взаимодействие, для мужчин – препятствующие созданию семьи; наибольшие затруднения наряду с высокой потребностью в социальной интеграции испытывают инвалиды по зрению молодого возраста, ценностно-смысловыми барьерами интеграции которых выступают непринятие себя, пассивность, экстернальность, неконструктивные коммуникативные установки, низкая осмысленность жизни, внутренние конфликты и иррациональные установки в сферах профессионального и интимно-личностного взаимодействия. Содержание и направленность ценностно-смысловых установок инвалидов по зрению опосредованы медико-биологическими факторами (степенью зрительного нарушения, временем утраты зрения): инвалиды I группы характеризуются выраженными ригидными и иррациональными установками, экстернальностью, для инвалидов II группы свойственно предъявление к себе завышенных требований; люди с врожденным дефектом зрения в меньшей степени осознают собственную ответственность за значимые события жизни, в большей степени переживают несамостоятельность и испытывают большие трудности в самореализации по сравнению с людьми с приобретенной слепотой. Эффективным средством

коррекции иррациональных ценностно-смысловых установок и внутриличностных конфликтов, расширения возможностей социальной интеграции выступает интегративный подход к психологической помощи инвалидам по зрению, основанный на синтезе методов и приемов когнитивной, нарративной, телесно-ориентированной психотерапии и методов активного социально-психологического обучения с учетом возрастных особенностей [Яковлева А.А. Ценностно-смысловые установки как фактор социальной интеграции инвалидов по зрению..Автореферат..кан.психол.наук., СПб., 2009. С. 6.].

Как отмечает Шафикова Г.О. целостная картина нравственного развития, в основе которого лежит в том числе и развитие ценностной сферы, подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата пока отсутствует, что затрудняет процесс организации оптимального социально-педагогического сопровождения [Шафикова Г.Р. Нравственное становление современных подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Сибирский психологический журнал. 2008. № 28. С. 89-93]. Опыт исследования нравственного становления простых подростков, отмечает автор, мог бы стать фундаментом для этой категории детей с поправкой на законы и особенности их развития. Продолжая анализировать проблему, Шафикова Г.Р. сравнила особенности развития нравственной мотивационно-смысловой сферы личности подростков общеобразовательных школ и школ для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Автором было сделано предположение, что подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата в силу отличающихся условий социализации будут иметь содержательные, формально-динамические особенности становления нравственной мотивационно-смысловой сферы в отличие от статистической нормы данных показателей у подростков простых школ. В результате исследования автор получил данные свидетельствующие, что старшие подростки общеобразовательных школ по уровню развития нравственно-смысловой сферы соответствуют описанным в теоретических исследованиях характеристикам среднего подросткового возраста. Их отличает группоцентризм, внешняя нравственная позиция, недостаточный уровень развития собственных нравственных инстанций, чувств и качеств личности. У них есть осознание нравственных ценностей, однако они ситуативно опосредуют поведение подростков, т.к. нравственные смыслы нестабильны, полярны, недостаточно дифференцированы. Старшие подростки находятся на переходе от эгоцентризма к группоцентризму, что гармонично проявляется в содержательных и формально-динамических характеристиках смысловой сферы. Мотивационная сфера этих подростков неустойчиво опосредуется то смыслами группоцентризма, то ситуационными социальными факторами. Моральная автономия нестабильна, чувство вины преобладает над ответственностью. Нравственная смысловая регуляция поведения характерна лишь для 8% испытуемых. Наблюдается частичное согласование нравственных смыслов и мотивов. Социально-педагогическое сопровождение становления нравственной мотивационно-смысловой сферы необходимо активизировать по всем содержательным и формально-динамическим параметрам.

Старшие подростки с нарушениями опорно-двигательного аппарата соответствуют описанным в теоретических исследованиях характеристикам нравственной мотивационно-смысловой сферы старших подростков и статистически достоверно отличаются от современных старших подростков общеобразовательных школ. Преобладающим смыслом является группоцентризм, но высоки показатели проявления просоциальных смыслов. Нравственные ценности занимают в иерархии ценностей доминирующие позиции, однако соответствующая смысловая регуляция поведения ситуативна. Преобладает социальное опосредование поведения мотивами, стимулами, недостаточно развиты нравственные чувства, качества личности, но прослеживается рефлексия собственных нравственных чувств и восприятие, оценка их у других. Нравственная смысловая сфера нестабильна, дисгармонична, полярна, недостаточно дифференцирована, направляется механизмом компенсации. Исследуемые находятся на переходе от группоцентризма к просоциальной позиции. Осознание нравственных смыслов не согласуется с поведением. У подростков данной выборки по сравнению с предыдущей шире поле мотивационной сферы. Поведение направляется мотивом самоутверждения с гедонистической направленностью. Альтруистические мотивы ситуативны. Нравственная смысловая и мотивационная сферы дисгармоничны и не согласованы. Особенности социализации (неудовлетворенная потребность самоутверждения, неуверенность в себе) определяют специфические характеристики нравственной сферы личности старшего подростка с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Шафикова Г.Р. Нравственное становление современных подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Сибирский психологический журнал. 2008. № 28. С. 89-93].

В качестве вывода Шафикова Г.Р. констатирует, что социально-педагогическое сопровождение нравственного становления личности подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо активизировать по направлениям гармонизации, стабилизации и согласования соответствующей смысловой и мотивационной сферы, формирования нравственной автономии и чувств ответственности, самоконтроля. Подросткам необходимы самоутверждение в среде сверстников без физических нарушений, гармонизация общения с ними, направленность на духовные смыслы и переживания. Нравственное становление подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата опосредуется средой взаимодействия, удовлетворением потребности самоутверждения в группе сверстников, компенсаторными возможностями психики, «Я-концепцией» личности. Их отчасти изолированное от внешнего мира положение позволяет создать необходимые социальные условия для развития нравственности соответственно возрасту. Однако характеристики этого личностного образования отличаются по всем параметрам от возможных в данный отрезок взросления [Шафикова Г.Р. Нравственное становление современных подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Сибирский психологический журнал. 2008. № 28. С. 89-93].

Значимость системной работы с ценностно-смысловой сферой личности, имеющей анормальное развитие, подтверждают и исследования В.Э.Чудновского и его коллег. Так исследователи отмечают, что целью процесса социореабилитации является изменение сформировавшейся под влиянием дефекта стереотипной смысловой сферы личности и оказание психологической поддержки больному в создании новой системы смысложизненных ориентации [В.Э. Чудновский, Г.А. Вайзер, Н.Л., Карпова, Н.В. Красильникова, Т.И. Пашукова, Т.А. Попова, А.В. Суворов Смысл жизни как психологический феномен: теоретико-эмпирическое исследование // Век психологии. К 100-летию Психологического института РАО. 1912-2012: материалы конференции. Москва, 24 октября 2012 г. / Под общ.ред В.В. Рубцова. – СПб.: Нестор-История, 2012. – 920 с. С.694-722]. При этом авторы опирались на разработанную К.М. Дубровским и Ю.Б. Некрасовой, а затем нашедшую развитие в исследованиях Н.Л. Карповой и А.В. Суворова [Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога / Под ред В.Э. Чудновского. М.: ПИ РАО, 2008. 534 с.] концепцию личностного подхода к процессу социореабилитации. В отличие от традиционного, его суть в том, что устранение дефекта опосредствуется, обуславливается «лечением» личности.

Согласно данной концепции, дефект — лишь «верхушка айсберга». Он пускает мощные и цепкие психологические корни, затрагивающие многие глубинные структуры личности. Дефект и деформированная им личность «соединенными усилиями» усугубляют болезнь, затрудняя ее лечение. В этих условиях ставится задача: разрушить «негативный тандем» (дефекта и личности), компоненты которого усиливают друг друга, отягощая картину болезни, и заменить его «позитивным танемом», где личность становится союзником психотерапевта, во многом определяя эффективность процесса социореабилитации. Эмпирически был выявлен и апробирован в практике лечения логоневроза психологический механизм повышения смыслообразующей функции мотива до уровня смысла жизни. Этапы этого процесса: а) предварительная подготовка «психологической почвы» для «выстраивания» нового смысла жизни, личностно-мотивационный прорыв, в ходе которого как бы высвечиваются ценности творческого, оптимистического отношения к миру, собственному будущему и утверждается ориентация на высшие жизненные смыслы; б) использование влияния психотерапевтического коллектива для закрепления вновь обретенного смысла жизни [Карпова Н.Л. Психологические условия и общие принципы процесса социореабилитации // Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога / Под ред В.Э. Чудновского. М.: ПИ РАО, 2008. 534 с. С.329-352.].

Особую роль в воспитании личностного фундамента смысла жизни, как отмечает В.Э. Чудновский, играет разработанная А.В. Суворовым концепция «совместной педагогики» как способа социореабилитации детей-инвалидов, лишенных слуха и зрения. По мнению А.В. Суворова, основная проблема этих детей — изначальное отсутствие или ранний обрыв социальных связей. На основании обстоятельного анализа теоретического материала и обобщения большого практического опыта исследователь приходит к выводу, о том,

что общения этих детей с педагогами-сотрудниками 5 реабилитационных учреждений недостаточно для преодоления негативных последствий дефекта и полноценного становления личности ребенка. А. В. Суворовым разработано и реализовано в практической деятельности положение об организации для каждого ребенка-инвалида «антиэкстремальной коалиции», состоящей из детей-инвалидов, взрослых и относительно здоровых детей. Такая «коалиция» обеспечивает полноценное развитие личности ребенка и создание психологических предпосылок для становления оптимального смысла жизни [Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога / Под ред В.Э. Чудновского. М.: ПИ РАО, 2008. 534 с.].

Обобщая результаты теоретического анализа научной литературы, посвященной изучению ценностно-смысловой сферы и личности, сделаем следующие основополагающие выводы.

5.5.2. Возможные методы определения я-схем

На протяжении многих лет существует два основных подхода к оценке я-схем, один прямой, который создает явные *explicit* меры и косвенный, который создает *implicit* неявные меры.

Прямой метод оценки требует от участников сначала оценить информативность последовательности связанных высказываний по шкале Likert Лайкерта, затем следует оценка уверенности участника в этой точке зрения и важности этого содержания для ее или его личности. Элементы оценки гендерной я-схемы, например, могут включать такие утверждения, как “я напористая,” и “я нежная” (примеры из Bem, 1974). и респонденты будут оценивать информативность, достоверность и важность каждого пункта.

Исследование Я-схем, проведенное Маркус (Markus, 1977), послужило образцом для дальнейших исследований в этой области. Для выявления схематических атрибутов она использовала двойной критерий. Испытуемые оценивали себя по ряду параметров черт, имеющих два полюса, а также указывали личную значимость каждого из параметров. Люди, которые были отнесены к группе с развитыми схемами по тому или иному атрибуту, по их собственным оценкам, занимали крайнюю позицию (то есть имели крайне высокие или низкие показатели) по данному параметру и расценивали его как чрезвычайно важный. Таким образом, при этом подходе появляется возможность дифференцировать людей, занимающих одинаковое положение на оси определенной черты, но по-разному оценивающих значимость данного понятия для собственной Я-концепции. В исследовании были выделены три группы женщин, различавшихся по схематичности в отношении независимости: независимые схематики (люди, придающие большое значение независимости и считающие себя независимыми), зависимые схематики (люди, придающие большое значение независимости, но считающие себя зависимыми) и асхематики (люди, считающие свое положение на оси параметра независи-

мости близким к среднему и не придающие большого значения независимости/зависимости). Однако использование самоотчетов не осталось без критики. Самоотчеты или явные меры обычно используются в исследовании личности, но они имеют некоторые известные ограничения измерения. В получении самоотчетов обычно предполагается, что тестируемые способны и готовы предоставить точную информацию о себе. Тем не менее, некоторые исследователи ставят под сомнение точность таких ответов (например, Bassili, 1996). Так, например, самоотчеты часто не в состоянии предсказать определенное поведение из-за проблем с нормами и социальной желательностью (Nosek, 2005). Более того, они могут быть пристрастны из-за отсутствия у участника способности к интроспекции (например, Asendorpf et al., 2002; Greenwald & Banaji, 1995).

Динамический характер Я-схемы был раскрыт в последующих заданиях на переработку информации. Оценивая степень соответствия собственному Я ряда прилагательных, описывающих личностные свойства, независимые испытуемые с развитыми схемами независимости быстрее выбирали прилагательные, связанные с независимостью, а зависимые испытуемые с развитыми схемами независимости быстрее выбирали прилагательные, связанные с зависимостью. У испытуемых же асхематиков время реакции на обозначения независимости/зависимости не различалось, а испытуемые с развитыми схемами независимости не различались по времени реакции на прилагательные, не связанные с независимостью. Выполняя задание привести поведенческие примеры представленных черт, независимые и зависимые испытуемые смогли привести больше примеров независимого и зависимого поведения соответственно. Прогнозы вероятности совершения независимых и зависимых действий у испытуемых с развитыми схемами различались, тогда как испытуемые со слабо развитыми схемами не различались по субъективной вероятности совершения независимых/зависимых поступков. При предоставлении ложной обратной связи, не соответствующей их Я-образу, испытуемые с развитыми схемами чаще отвергали полученную информацию (Markus, 1977).

Использованные Маркус (Markus, 1977) методики оценки времени реакции оказались чрезвычайно ценным дополнением к исследовательским работам по психологии личности. Методики оценки времени реакции позволяют исследователю не только выявить представления человека, но и оценить скорость или легкость, с которой эти представления возникают в сознании. Это очень важно, поскольку каким бы ни было их содержание, представления, редко возникающие в сознании, вряд ли играют существенную роль в повседневной жизни человека. Кроме того, показатели времени реакции обладают тем преимуществом, что они не поддаются сознательному контролю (Greenwald & Banaji, 1995). Ускорить свои мыслительные процессы невозможно. Поэтому показатели времени реакции менее подвержены систематическим ошибкам вследствие, например, желания испытуемого представить себя в лучшем свете. Согласно Baumeister, Tice, и Hutton (1989), время на ответ может быть менее реактивным, чем меры самоотчета, тем самым обходя

оборонительные и/или самопрезентационные стили, которые могут привести людей к не достоверной информации. Другие авторы также отмечают преимущества неявных мер (например, время отклика) , поскольку эти меры отражают более автоматические оценочные ассоциации, которые даже находясь под сознательным контролем не проявляют искажений в социально желательном направлении (Reissing, Binik, халиф, Коэн, & Амзель, 2003)

Наконец, использование методик оценки времени реакции основано на четких принципах психической хронометрии в экспериментальной психологии (Posner, 1978). Поэтому исследование Маркус сыграло важную роль в сближении психологии личности и когнитивной психологии.

Исследования с применением метода фиксации движений глаз дают основания рассматривать окуломоторную активность как совокупность операций, закономерно отражающую характеристики протекания психических процессов. Хорошо документирован эффект перцептивно-окуломоторного уподобления, т.е. своеобразного изоморфизма содержания зрительного образа и характеристик воспринимаемого объекта (Барабанщиков, 1994). Существенно, что данное явление наблюдается не только при восприятии, но так же при актах воображения и воспоминания (Brandt, Stark, 1997). При этом конкретная интерпретация параметров глазодвигательной активности в ситуациях, когда объект представлен «мысленному взору» человека в отсутствии его внешнего объективного референта, остается дискуссионной. В контексте цели представляемого исследования остановимся на ряде выявленных в предшествующих работах показателей движения глаз не связанных с актами перцепции, а регистрируемых при участии мнемических процессов в психической деятельности. Во-первых, установлено, что снижение частоты и увеличение продолжительности фиксаций взора является индикатором знакомости объекта (Hannula, et al., 2010); во-вторых, редкие и продолжительные фиксации при воспоминании связываются с самоотчетом о мнемическом переживании автоноэзиса (термин Э.Тулвинга), которое является маркером высокой личностной значимости воспроизводимого содержания в отличие от аноэтического переживания при извлечении личностно нейтрального знания (Sharot et al., 2008). Показано также, что увеличение общей протяженности, частоты, амплитуды и скорости саккад наблюдается при преобладании конструктивных процессов воображения (Spenger et al., 2010). На сегодняшний день существуют лишь единичные окулографические исследования обращения субъекта к материалу автобиографической памяти. Хаж с коллегами зафиксировали снижение количества и продолжительности фиксаций на фоне повышения указанных выше параметров саккад при воспроизведении ярких насыщенных визуальной образностью автобиографических воспоминаний (“flashbulbs”) по сравнению с ситуацией извлечения из памяти легко доступной семантической информации, например, устного счета (Haj et al., 2014).

Методика и гипотеза нашего исследования

Мы предполагаем, что личностные ценности опосредствуют переход на более высокий уровень личностных структур тех смысловых образований, которые могли и до этого выступать в качестве значимых психических регуляторов деятельности и общения субъекта, но приобретают ценностный статус только при обращении его личностных усилий на свою смысловую сферу, на собственное Я.

Итак, чтобы как-то отнестись к собственным смыслам, субъекту надо не только прочувствовать или пережить их, но и осмыслить. А осмысление предполагает объективирование их как минимум в плане внутренней речи. При этом план внешней вербализации может давать субъекту те точки опоры, в отнесении к которым решение задачи на смысл приобретает характер отвержения или принятия осознанных смыслов как "своих " или "чужих ", желательных или отвергаемых в контексте более высоких уровней осознания Я-концепции. Таким образом, переход от личностных смыслов к личностным ценностям предполагает осуществление субъектом специальной активности одновременно познавательного и личностного характера, так как в ней трудно развести отдельно когнитивные и личностные усилия по освоению человеком своего внутреннего мира.

Итак, можно утверждать, что становление личностных ценностей связано с динамикой процессов осознания, включающих разные виды вербализации и смещение познавательноличностных усилий на собственную смысловую сферу. Это становление включает как минимум две составляющие - образование самих личностных смыслов и образование личностных ценностей

Итак, наша общая гипотеза заключается в следующем: ценностный статус личностных смыслов, который они приобретают для самой личности в ходе их осознания, в значительной степени является результатом познавательных и личностных усилий в виде решений субъекта о личностных предпочтениях. Эта активность находит свое выражение в процессах осмысления и взвешивания разных смысловых содержаний и ценностном сопоставлении их близости к собственному Я. Познавание личностных смыслов принципиально отлично поэтому от вербальнологических процессов, если под последними понимать достаточно отчужденные от собственного Я схемы мышления. Это есть познание значимого в себе и для себя.

Наша вторая и более частная гипотеза заключается в том, что на основе реализуемых личностью выборов возможна оценка субъективных связей между осуществленными предпочтениями, а значит, и психологические реконструкции регулирующей роли личностных ценностей как глубинных критериев этих предпочтений. Не имея возможности структурировать на вербальном уровне сами смысловые образования, личность может, однако, осуществлять сравнения альтернатив как "кандидатов " в личностные ценности. Выборы приемлемости для себя, например, тех или иных суждений, протекающие как вынужденные выборы в

методике попарных сравнений, позволяют экспериментатору судить косвенно и о стоящих за этими предпочтениями их ценностных критериях. Соответственно за изменениями личностных предпочтений можно видеть и изменения личностных ценностей, если есть основания утверждать о пройденном субъектом пути по осознанию и принятию приемлемых для себя суждений. Актуализация же такой активности по осознанию возможна, например, в ходе дискуссии, где происходит не только сопоставление разных точек зрения как значимых позиций, но и проигрывание последствий их принятия личностью, не только переоценка личностно значимого, но и определенная игра со смыслами как примеривание к ним роли потенциальных регуляторов своих решений.

Обоснование методики

Движение на пути осознания собственных смыслов можно конкретизировать как динамику предпочтений тех или иных суждений, которые субъект выбирает в ситуации принятия решения об их относительной ценности для себя. Задаваемые экспериментатором альтернативы суждений типа "Я считаю, что..." могут представлять темы, в отношении к которым субъект должен самоопределиться. Тогда изменения в предпочтениях выборов одних и тех же суждений до и после инициации их обыгрывания на вербальном уровне могут служить индикаторами сдвигов самих ценностных критериев, на основе которых субъект примеривает допустимость для тебя тех или иных высказываний как осознанно принимаемых мнений. Таким образом, мы хотели создать ситуацию принятия решения как личностного выбора субъекта. Как известно, о ситуации личностного выбора принято говорить, когда совершение его означает поступок. Однако возможно и иное понимание различия между выборами вербальными и реальными. "Люди чаще лгут поступками и говорят правду словами",- утверждает, анализируя проблему ценностей, американский психолог К. Клакхон [66: 406].

Оценка актуальной значимости для субъекта тех или иных альтернатив при выборах на уровне вербальных предпочтений, т. е. не отягощенных реальностью совершаемых поступков, строилась посредством задания внешнего критерия в виде возможного реестра мнений, достаточно полно отражающих особенности реальных жизненных позиций испытуемых и сложившиеся противоречия в отношении к заданной проблеме в социуме. Личностная включенность обеспечивалась также содержательной и формальной организацией экспериментальных процедур, разрабатываемых, например, в варианте "экспериментального театра" [12]. Здесь цели самораскрытия испытуемых служат формы организации психологических воздействий, приближающиеся к психотехническим.

В качестве соответствующего методического приема мы выбрали дискуссию. Ее роль как средства управления выборами людей (например на уровне предпочтения в покупках) была продемонстрирована еще К. Левиным. В современной литературе роль дискуссии анализируется в основном в контекстах социально психологических воздействий. Нас же интересовала

динамика личностных предпочтений, репрезентирующих общие для участников дискуссии сдвиги в отношении к своим личностным ценностям.

Экспериментальная процедура включала три этапа: 1) измерение, или диагностика личностных предпочтений до дискуссии; 2) проведение дискуссии на заданную тему; 3) измерение личностных предпочтений после дискуссии.

В основу диагностической процедуры, исходя из заявленных выше методических требований, была положена методика попарных сравнений следующих 14 суждений, включающих различные аспекты возможных отношений людей к познавательной деятельности, а также к творческой личности как ее субъекту:

1. Я считаю, что познание должно являться неотъемлемой частью любой деятельности человека.

2. Я считаю, что познавательная деятельность должна быть конкретной работой по получению знаний, требующей специального времени и усилий.

3. Я считаю, что образование тогда эффективно построено, когда основная, главная часть знаний преподносится непосредственно на занятиях.

4. Я считаю, что в любом обучении основные знания должны быть получены путем самообразования, в преподавании задаются только главные ориентиры.

5. Я считаю, что обучение наиболее эффективно, если получение знаний связано с достижением жизненно важных целей (карьера, более высокое социальное положение и т. д.).

6. Я считаю, что по настоящему эффективно обучение, направленное на получение самих знаний, а не на другие (прагматические) цели.

7. Я считаю, что главный результат обучения хорошего специалиста - компетентность, а не какие-то особые качества.

8. Я считаю, что настоящий специалист должен сформировать у себя целый ряд необходимых для успешной работы личностных качеств.

9. Я считаю, что сформировавшаяся творческая личность - это прежде всего самостоятельное мышление, над которым не довлеет чужое мнение.

10. Я считаю, что творческому человеку должен быть свойствен особый интерес к противоположному мнению, дискуссии.

11. Я считаю, что творческому человеку, ценному специалисту можно позволить большее, чем рядовому человеку.

12. Я считаю, что самый большой специалист не имеет права оцениваться по какой-либо иной нравственной шкале, нежели другие люди.

13. Я считаю, что главным в обучении должно быть так или иначе воспитание (совершенствование) творческой личности, определенного мировоззрения.

14. Я считаю, что в обучении цель воспитания личности не должна заслонять другую - получение конкретных профессиональных знаний.

Каждый испытуемый осуществлял сравнения суждений индивидуально. Вопрос "Какой должна или может быть творческая личность?" предлагался участникам дискуссии для нахождения группового решения. Чтобы проявить свои личностные предпочтения, испытуемый должен был самоопределился

с точки зрения важности или приемлемости для него каждого из выделенного в экспериментальном материале аспектов отношения к познавательной деятельности. Предложенные суждения могли быть разбиты на пары по их полярному, подчас конфликтному сопоставлению. По частотным предпочтениям заданных альтернатив строились матрицы различий для последующей оценки группировок этих суждений; основания же этих группировок могли быть и не полностью осознаваемыми.

Схема эксперимента включала ее поставление матриц близости, построенных по результатам попарных сравнений картечек с суждениями, в экспериментально группе (лиц, участвовавших в дискуссии и контрольной (наблюдавших за дискуссией). Тем самым задавалось два уровня включенности субъекта с точки зрения необходимости вербализации (и обоснования своих мнений в дискуссии) или отсутствия таковой. Выделялись: 1) индивидуальные иерархии личностных предпочтений каждого испытуемого (на основе частотных показателей подсчитывались суммарные баллы близости суждений); 2) по средним частотам определялись срезы групповых предпочтений и присваивались ранги предпочтений (наиболее часто выбираемое высказывание получало первый ранг и т. д.); 3) на основе использования процедур кластеранализа выявлялись группировки суждений до и после дискуссии.

В результате были определены группировки высказываний, которые могли качественно интерпретироваться с точки зрения имплицитного основания их объединения. Для кластеранализа пока не отработаны процедуры проверки на значимость [6], поэтому в дальнейшем мы обсуждаем только сам факт сдвигов в кластерах до и после дискуссии.

1. Связь познавательной направленности с личностными качествами
2. Отрицание роли самообразования и профессионализации для успешности творческой деятельности
3. Широта ориентиров познавательной деятельности
4. Отрицание как роли прагматической направленности, так и ориентировки на получение специальных знаний
5. Отрицание роли гностической направленности целей и оснащенности познания при "автономности" моральных качеств
6. Связь личностного аспекта познания с активностью мышления
7. Приоритет факторов мышления
8. Роль прагматичной направленности и моральных "послаблений" для творческой личности
9. Отрицание возможности "послаблений" для творческой личности

Выводы

Наше понимание самих себя помогает упорядочить свои мысли и действия. Обработывая информацию, имеющую отношение к нам самим, мы хорошо запоминаем её (этот феномен называется эффектом *ссылки на себя*). Элементами нашей Я-концепции являются специфические *Я-схемы*, которые руководят обработкой информации, релевантной нам самим, и *возможные Я*,

т. е. то, какими мы мечтаем или боимся стать. Наше *самоуважение* есть итоговое восприятие собственной значимости, влияющее на оценку нами наших личностных качеств и способностей.

Я- схема - это когнитивная структура, предназначенная для описания знаний, которые мы накапливаем о себе, взаимодействуя с естественным миром и с другими людьми, что, в свою очередь, влияет на наше поведение по отношению к другим и на наши мотивации.

Я- схема развивается на протяжении всей жизни, поддерживая перспективу развития, поскольку информация о себе постоянно поступает в систему в результате опыта и социального взаимодействия (Lemme, 2006).

Литература

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психол. журн. — 1984. — Т. 5. — № 5. — С. 63–70.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
3. Будинай Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии, 1993. - № 5. - С. 99-105.
4. Василевская Е.Ю., Молчанова О.Н. Возможные Я: обзор зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2016. Т. 13. №4. С. 801–815.
5. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. - М., 1978. - 272 с.
6. Залесский Г.Е., Редькина Е. Б. Психодиагностика убеждений и ориентаций личности. — МГУ, 1996.
7. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания. Журнал «Вопросы философии». — 30.08.2011. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. — 02.03.2012. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/6612>
8. Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструкторов. СПб., Речь, 2000
9. Кон, И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание [Текст]: учеб. пособие / И. С. Кон. — М.: Просвещение, 2001. — 335 с.
10. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мышления в современной психологии // История психологии (10-е-30-е гг. Период открытого кризиса): Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. — М.: Изд-во МГУ, 1992.— С. 47–78.
11. Макарова Елена Александровна Особенности формирования фоновых знаний студентов в изменяющемся образовательном пространстве // Российский психологический журнал. 2006. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-fonovyh-znaniy-studentov-v-izmenyayushchemsya-obrazovatelnom-prostranstve> (дата обращения: 02.01.2019).
12. Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М., «Московская школа политических исследований», 2000.

13. Мэй Р. Искусство психологического консультирования/Пер.с англ. Т.К.Кругловой.— М.: Независимая фирма "Класс" <https://cpp-p.ru/wp-content/uploads/2015/08/psiho.pdf>
14. Налчаджан А.А. Социально-психическая адаптация личности. Ереван: Издательство АН Армянской ССР, 1988.
15. Олпорт Г. Личность в психологии. - СПб., 1998. - 345 с.
16. Первин Л. , Джон О. Психология личности: Теория и исследования/Пер, с англ. М. С. Жамкочьян под ред. В. С. Магуна — М.: Аспект Пресс, 2001.— 607 с.
17. Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1987. — 240 с.
18. Слободчиков В. И. Категория возраста в психологии и педагогике развития // Вопр. психологии. — 1991. — № 2. — С. 37–49.
19. Столин В.В. Самосознание личности. . -- М.: Издательство Московского Университета, 1983. - 284 с.
20. Флейвелл Дж. Генетическая психология Жана Пиаже: Пер. с англ. — М.: Просвещение, 1967. — 623 с. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. — М.: Интер-пракс, 1995. — 287 с.
21. Фромм Э. Душа человека, её способность к добру и злу = The Heart of Man, its genius for good and evil (1964) / Пер. В. А. Закса. — М.: АСТ, Астрель, 2010. — 256 с. — (Philosophy). — 2000 экз. — ISBN 978-5-17-066520-4, ISBN 978-5-271-28389-5.
22. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Л. М. Семенюк; Под ред. Д. И. Фельдштейна. — М., 1994. — С. 169–175. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. — Кемерово: Кузбассвуиздат, 2000. — 204 с.
23. Гуркина А. Л. Основы формирования ценностных ориентаций личности // Молодой ученый. — 2016. — №26. — С. 648-651. — URL <https://moluch.ru/archive/130/35994/> (дата обращения: 07.10.2018).
24. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1989. — 168
25. Kwok Leung, Michael. W. Morris. Values, schemas, and norms in the culture-behavior nexus: A situated dynamics framework. Journal of International Business Studies December 2015, Volume 46, Issue 9, pp 1028–1050 |
26. Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). Social cognition (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
27. Kunda, Z. (2001). Social cognition: Making sense of people. Cambridge: MIT Press
28. Asendorpf, J. B., Warkentin, V., & Baudonnière, P-M. (1996). Self-awareness and other-awareness. II: Mirror self-recognition, social contingency awareness, and synchronic imitation. *Developmental Psychology*, 32(2), 313–321.
29. Barrios, V., Kwan, V. S. Y., Ganis, G., Gorman, J., Romanowski, J., & Keenan, J. P. (2008). Elucidating the neural correlates of egoistic and moralistic

self-enhancement. *Consciousness and Cognition: An International Journal*, 17(2), 451–456.

30. Baumeister, R. F., Zell, A. L., & Tice, D. M. (2007). How emotions facilitate and impair self-regulation. In J. J. Gross & J. J. E. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 408–426). New York, NY: Guilford Press.

31. Beaman, A. L., Klentz, B., Diener, E., & Svanum, S. (1979). Self-awareness and transgression in children: Two field studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(10), 1835–1846.

32. Bessiere, K., Seay, A. F., & Kiesler, S. (2007). The ideal elf: Identity exploration in World of Warcraft. *Cyberpsychology and Behavior: The Impact of the Internet, Multimedia and Virtual Reality on Behavior and Society*, 10(4), 530–535.

33. Boysen, S. T., & Himes, G. T. (1999). Current issues and emerging theories in animal cognition. *Annual Review of Psychology*, 50, 683–705.

34. Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 538–549.

35. Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavalle, L. F., & Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 141–156.

36. Chiou, W., & Lee, C. (2013). Enactment of one-to-many communication may induce self-focused attention that leads to diminished perspective taking: The case of Facebook. *Judgment And Decision Making*, 8(3), 372–380.

37. Csikszentmihalyi, M., & Figurski, T. J. (1982). Self-awareness and aversive experience in everyday life. *Journal of Personality*, 50(1), 15–28.

38. K Cross, S., & Markus, H. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423–438. doi:10.1037/0022-0663.86.3.423ocxninka.ru/article/n/vozmozhnoe-ya-podhodheyzel-markus (дата обращения: 02.01.2019).

39. DeAndrea, D. C., Shaw, A. S., & Levine, T. R. (2010). Online language: The role of culture in self-expression and self-construal on Facebook. *Journal Of Language And Social Psychology*, 29(4), 425–442. doi:10.1177/0261927X10377989

40. Doherty, M. J. (2009). *Theory of mind: How children understand others' thoughts and feelings*. New York, NY: Psychology Press.

41. Duval, S., & Wicklund, R. A. (1972). *A theory of objective self-awareness*. New York, NY: Academic Press.

42. Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522–527.

43. Festinger, L., Pepitone, A., & Newcomb, B. (1952). Some consequences of deindividuation in a group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 382–389.

44. Fogelson, R. M. (1971). *Violence as protest: A study of riots and ghettos*. New York: Anchor.

45. Gallup, G. G., Jr. (1970). Chimpanzees: self-recognition. *Science*, 167, 86–87.

46. Gilovich, T., & Savitsky, K. (1999). The spotlight effect and the illusion of transparency: Egocentric assessments of how we are seen by others. *Current Directions in Psychological Science*, 8(6), 165–168.
47. Gilovich, T., Medvec, V. H., & Savitsky, K. (2000). The spotlight effect in social judgment: An egocentric bias in estimates of the salience of one's own actions and appearance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 211–222.
48. Gilovich, T., Savitsky, K., & Medvec, V. H. (1998). The illusion of transparency: Biased assessments of others' ability to read one's emotional states. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 332–346.
49. Gonzales, A. L., & Hancock, J. T. (2011). Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 14(1-2), 79-83. doi:10.1089/cyber.2009.0411
50. Goossens, L., Beyers, W., Emmen, M., & van Aken, M. (2002). The imaginary audience and personal fable: Factor analyses and concurrent validity of the "new look" measures. *Journal of Research on Adolescence*, 12(2), 193–215.
51. Gramzow, R. H., Sedikides, C., Panter, A. T., & Insko, C. A. (2000). Aspects of self-regulation and self-structure as predictors of perceived emotional distress. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 188–205.
52. Greenberg, J., & Musham, C. (1981). Avoiding and seeking self-focused attention. *Journal of Research in Personality*, 15, 191-200.
53. Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, & personality development* (5th ed., Vol. 3, pp. 553–618). New York, NY: John Wiley & Sons.
54. Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, NY: Guilford Press.
55. Heatherton, T. F., Polivy, J., Herman, C. P., & Baumeister, R. F. (1993). Self-awareness, task failure, and disinhibition: How attentional focus affects eating. *Journal of Personality*, 61, 138–143.
56. Heine, S. J., and Lehman, D. R. (1997). Culture, dissonance, and self-affirmation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 389-400.
57. Heine, S. J., Takemoto, T., Moskaleiko, S., Lasaleta, J., & Henrich, J. (2008). Mirrors in the head: Cultural variation in objective self-awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(7), 879–887.
58. Higgins, E. T., Klein, R., & Strauman, T. (1987). Self-discrepancies: Distinguishing among self-states, self-state conflicts, and emotional vulnerabilities. In K. M. Yardley & T. M. Honess (Eds.), *Self and identity: Psychosocial perspectives*. (pp. 173-186). New York: Wiley.
59. Ip, G. W. M., & Bond, M. H. (1995). Culture, values, and the spontaneous self-concept. *Asian Journal of Psychology*, 1, 29-35.
60. Johnson, R. D. & Downing, L. L. (1979). Deindividuation and valence of cues: Effects of prosocial and antisocial behavior. *Journal of Personality & Social Psychology*, 37, 1532-1538 10.1037//0022-3514 .37.9.1532.

61. Kalthoff, R. A., & Neimeyer, R. A. (1993). Self-complexity and psychological distress: A test of the buffering model. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 6(4), 327–349.
62. Kashima, Y., Yamaguchi, S., Kim, U., Choi, S., Gelfand, M., & Yuki, M. (1995). Culture, gender, and self: A perspective from individualism-collectivism research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 925–937.
63. Kernis, M. H., & Grannemann, B. D. (1988). Private self-consciousness and perceptions of self-consistency. *Personality and Individual Differences*, 9(5), 897–902.
64. Kim, H., & Markus, H. (1999). Deviance or uniqueness, harmony or conformity? A cultural analysis. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 77(4), 785–800. doi:10.1037/0022-3514.77.4.785
65. Koch, E. J., & Shepperd, J. A. (2004). Is self-complexity linked to better coping? A review of the literature. *Journal of Personality*, 72(4), 727–760.
66. Kluckhohn C. et al. Value and valueorientations in the theory of action // Towards a general theory of action. Harvard University, 1951.
67. Lalwani, A. K., Shrum, L. J., & Chiu, C-Y. (2009). Motivated response styles: The role of cultural values, regulatory focus, and self-consciousness in socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96, 870–882.
68. Le Bon, G. (1895). *The crowd: A study of the popular mind*. Project Gutenberg.
69. Lewandowski, G. R., Nardon, N., Raines, A. J. (2010). The role of self-concept clarity in relationship quality. *Self and Identity*, 9(4), 416–433.
70. Lieberman, M. D. (2010). Social cognitive neuroscience. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (5th ed., Vol. 1, pp. 143–193). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
71. Lieberman, M. D., Jarcho, J. M., & Satpute, A. B. (2004). Evidence-based and intuition-based self-knowledge: An fMRI study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(4), 421–435.
72. Linville, P. W. (1987). Self-complexity as a cognitive buffer against stress-related illness and depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 663–676.
73. Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224–253. doi:10.1037/0033-295X.98.2.224
74. Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. doi: 10.1037/0003-066X.41.9.954
75. Markus, H., & Nurius, P. (1987). Possible selves: The interface between motivation and the self-concept. In K. Yardley & T. Honess (Eds.), *Self and identity: Psychosocial perspectives* (pp. 157–172). Oxford: Wiley & Sons.
76. McConnell, A. R., Renaud, J. M., Dean, K. K., Green, S. P., Lamoreaux, M. J., Hall, C. E.,...Rydel, R. J. (2005). Whose self is it anyway? Self-aspect con-

trol moderates the relation between self-complexity and well-being. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41(1), 1–18. doi: 10.1016/j.jesp.2004.02.004

77. McGuire, W. J., McGuire, C. V., Child, P., & Fujioka, T. (1978). Salience of ethnicity in the spontaneous self-concept as a function of one's ethnic distinctiveness in the social environment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 511–520.

78. Moskalenko, S., & Heine, S. J. (2002). Watching your troubles away: Television viewing as a stimulus for subjective self-awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 76–85.

79. Munro, G. D., & Stansbury, J. A. (2009). The dark side of self-affirmation: Confirmation bias and illusory correlation in response to threatening information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 35(9), 1143–1153.

80. Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought*. New York, NY: Free Press.

81. Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality*, 38(2), 130–149.

82. Phillips, A. G., & Silvia, P. J. (2005). Self-Awareness and the Emotional Consequences of Self-Discrepancies. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 31(5), 703–713. doi:10.1177/0146167204271559

83. Povinelli, D. J., Landau, K. R., & Perilloux, H. K. (1996). Self-recognition in young children using delayed versus live feedback: Evidence of a developmental asynchrony. *Child Development*, 67(4), 1540–1554.

84. Rafaeli-Mor, E., & Steinberg, J. (2002). Self-complexity and well-being: A review and research synthesis. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 31–58.

85. Reicher, S. D. (1987). Crowd behaviour as social action. In J. C. Turner, M. A. Hogg, P. J. Oakes, S. D. Reicher, & M. S. Wetherell (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory* (pp. 171–202). Oxford, England: Basil Blackwell

86. Reicher, S. D., Spears, R., & Postmes, T. (1995). A social identity model of deindividuation phenomena. In W. Strobe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (pp.161-198). Chichester, UK: Wiley.

87. Reicher, S., & Stott, C. (2011). *Mad mobs and Englishmen? Myths and realities of the 2011 riots*. London: Constable and Robinson.

88. Rees, A., & Nicholson, N. (1994). The Twenty Statements Test. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (pp. 37–54).

89. Ritchie, T. D., Sedikides, C., Wildschut, T., Arndt, J., & Gidron, Y. (2011). Self-concept clarity mediates the relation between stress and subjective well-being. *Self and Identity*, 10(4), 493–508.

90. Roccas, S., & Brewer, M. (2002). Social identity complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 6(2), 88–106.

91. Rochat, P. (2009). *Others in mind: Social origins of self-consciousness*. New York, NY: Cambridge University Press.
92. Rogers, T. B., Kuiper, N. A., & Kirker, W. S. (1977). Self-reference and the encoding of personal information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(9), 677–688.
93. Ross, M., Xun, W. Q., & Wilson, A. E. (2002). Language and the bicultural self. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1040-1050.
94. Rycek, R. F., Stuhr, S. L., McDermott, J., Benker, J., & Swartz, M. D. (1998). Adolescent egocentrism and cognitive functioning during late adolescence. *Adolescence*, 33, 746–750.
95. Steege, M.W.; Mace, F.C.; Perry, L.; Longenecker, H. (2007). “Applied behavior analysis: beyond discrete trial teaching”. *Psychol Schools*. 44 (1): 91—99. [DOI:10.1002/pits.20208](https://doi.org/10.1002/pits.20208).
96. Toma, C. L., & Hancock, J. T. (2013). Self-affirmation underlies Facebook use. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 39(3), 321-331. doi:10.1177/0146167212474694
97. Watkins, D., Akande, A. , Fleming, J., Ismail, M., Lefner, K., Regmi, M., Watson, S., Yu, J., Adair, J., Cheng, C., Gerong, A., McInerney, D., Mpofu, E., Sinch-Sengupta, S., & Wondimu, H. (1998). Cultural dimensions, gender, and the nature of self-concept: A fourteen-country study. *International Journal of Psychology*, 33, 17-31.
98. Zimbardo, P. (1969). The human choice: Individuation, reason and order versus deindividuation impulse and chaos. In W. J. Arnold & D. Levine

6. Исследование процессов понимания ценностей в Я-схемах

Постановка вопроса.* Социализация как процесс приобретения личностью значимых ориентиров сознания и поведения органично включает в себя интериоризацию ценностей и кодифицирование их в Я-схемах. В современных исследованиях ценности трактуются как «изначальные высшие принципы» (Петров, 2008) [48: 28]; обобщенные представления о том, что является должным, правильным, «социально желанным» в различных сферах общественной жизни (Kluckhohn 1962) [79: 289]; (Леонтьев 2000)[38: 410]; как устойчивые убеждения, которыми руководствуется человек или социальная группа, предпочитая тот, а не иной тип поведения (Rokeach 1973)[81: 12-26].

Для каждой социальной общности характерен специфический набор ценностей и их иерархия, которая и закрепляется у субъектов данной общности в виде индивидуальных Я-схем. Одной из насущных проблем современной когнитивистики является систематизация ценностей культуры, отраженных в концептах, создание «единой когнитивной матрицы» (Болдырев 2014) [8: 82], концептуария культуры (см., например: [Антология концептов 2005; Колесов, Колесова, Харитонов 2014; Степанов 2001] и др.) [3,29,62]. Культурные концепты отражают ценностные ориентации современной личности и представляют собой «предпочтения личности, позволяющие ей ранжировать объекты по значимости для нее» (Кононенко 2003) [31: 463]. Можно утверждать, что ценностные ориентации и установки, будучи 'атомарными' составляющими «наиболее глубинного слоя интенциональной структуры личности» (Шохин 2001) [71: 535], выполняют функцию социокультурных регуляторов жизнедеятельности.

Первая цель проведенного исследования – выявление когнитивных ценностных предпочтений современной молодежи на основе данных оценивания концептов с позиций когнитивной значимости и эмотивного отношения к ним. Для реализации поставленной цели поэтапно решались задачи, направленные на формирование перечня имен базовых концептов; разработку и проведение анкетирования, лингвокогнитивную и социопсихологическую интерпретацию полученных результатов.

Гипотеза исследования. Денотатные карты в исследуемой молодежной выборке отражают в Я-схемах типичные ценностные смыслы.

Формирование перечня имен базовых концептов. Ценностные предпочтения, определяющие характер мировоззрения, непосредственно связаны с системой представлений носителей языка о действительности, выраженных средствами языка (Болдырев 2009) и образующих когнитивное пространство, организованное по типу поля [9]. Основной элемент полевой системы – концепт, закрепляющий в языковой форме обобщенное знание о мире (участке мира) и одновременно содержащий социально значимую оценку того или иного явления. Когнитивное пространство изменяется под влиянием социально значимых факторов и в то же время сохраняет ядерные константы. Формиро-

вание национально специфического типа личности в реальной социокультурной среде [Вежбицкая 1996] осуществляется на основе аксиологической преемственности базовых ценностей, передаваемых из поколения в поколение.

Какие именно ценности определяют мировоззрение современного молодого поколения россиян? Ответ на этот (ключевой для настоящего исследования) вопрос не очевиден – прежде всего по причине пережитых Россией социальных катаклизмов. Социалистическая революция 1917 г. была одновременно великим ценностным переворотом. Под влиянием жесткой языковой политики сформировался тоталитарный язык (Купина 1995; Sürriot 1985), который транслировал систему идей и ценностных установок, охватывающих сферы политики, философии, религии, морали, права, экономики, искусства, частной жизни [35,82]. Закрепленная в языке советской эпохи блоковая комбинация ценностных смыслов способствовала направленному воздействию на общественное сознание. Институционально контролируемая советская идеологическая ортология задавала нормы отбора и реализации ценностных смыслов. Воздейственность советской идеологии вместе с тем в значительной мере объясняется манипулятивным использованием традиционных национальных ценностей.

Годы перестройки, распад Советского Союза, образование новой российской государственности обрушили идеологически выверенный корпус опорных концептов. Постсоветская Россия не стала преемником советской системы, но и не выработала особую систему ценностей, определяющую вектор развития страны. Тенденции развития общественного сознания демонстрируют «переменчивость ценностных ориентаций, установок, социального настроения, общественных и личных интересов. Иначе говоря, общественное сознание и поведение находятся на перепутье» (Тощенко 2015) [65: 14]. В этой связи необходимым представляется изучение ценностных предпочтений студенческой молодежи – будущей интеллектуальной элиты страны.

Для проведения структурированного анкетирования, основные результаты которого представлены в настоящей статье, опытным путем был сконструирован перечень имен базовых концептов. Поиск концептов осуществлялся в социальном контексте реального настоящего времени и в проекции на ближнюю (годы советской власти) и дальнюю (дореволюционное время) ретроспекцию. Предложенный респондентам перечень концептов составлен на основе пяти списков номинаций ценностей.

В качестве опорного использовался текст философского трактата «Истоки и смысл русского коммунизма» (Бердяев 1997) [6: 245-413]. Выбор источника определяется авторской стратегией, направленной на выявление тех глубинных причин, которые обусловили «перестройку концептуального мира» (Вепрева 2002) [13: 76], способствовали «перевоспложению» людей, «преданных своей идее» (Бердяев 1990) [6,5: 213; 227]. Из текста трактата последовательно выписывались высказывания, содержащие имя концепта. Большая часть этих высказываний имеет формульный характер и сопровождается этноспецифическими указателями. Типовые структуры: *для русского самосознания можно считать основным* (что именно); *в русском народе со-*

четається (что и что); *для русского сознания важно* (не что, а что); *большевизм воспользовался свойствами русской души* (следует ряд концептуально значимых единиц); *русским свойственно / не свойственно* (что именно) и т.п. В итоге был получен **список-1**, включающий реализованные в тексте трактата Бердяева имена национально значимых концептов.

Философский анализ ценностных идей русских писателей позволил Бердяеву охарактеризовать отечественную литературу как «величайший памятник русского духа», который достоверно воплощает самосознание народа. Отталкиваясь от этого тезиса, мы изучили аксиологические суждения М.Е. Салтыкова-Щедрина, систематизированные в специальном издании (Салтыков-Щедрин 2008) [54]. «Щедринизмы» «обнаруживают убийственно точное родство с заботами и болями новых времен» (Прозоров 2008) [50: 8]. Приведем пример: *Сердца ... поражены преждевременною дряблостью, умы не согреты стремлением к добру и человечности, понятие о Правде отсутствует*. Из афористических высказываний Салтыкова-Щедрина были извлечены национально значимые концепты, составившие **список-2**.

Поскольку респондентами являются недавние школьники, мы сочли целесообразным обратиться к современным институционально декларируемым аксиологическим концепциям: «Концепция духовно-нравственного развития...» (Данилюк, Кондаков, Тишков 2009) [21]; «Стандарт учебно-воспитательной деятельности, реализуемой в воскресных школах (для детей) Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации» [61]. Из указанных текстов были извлечены имена концептов, составившие соответственно **список-3** и **список-4**. По принципу дополнения был использован также **список-5** имен концептов, апробированный в диссертационном исследовании (Алишев 2003) [1: 284]. Наложение **списков 1, 2, 3, 4, 5** позволило выявить пересекающиеся зоны номинаций исторически сложившихся ментальных ценностей, которые легли в основу окончательного списка концептов, использованного в дальнейшей работе.

В отдельных случаях приходилось осуществлять выбор между синонимическими номинациями в соответствии с критериями прозрачности содержания, употребительности, эмоциональной оценочности. Например, слово *соборность* в значении «духовная общность многих совместно живущих людей» (Толковый словарь... 2008) [64(909] вернулось в активный речевой оборот лишь в последние годы. В языке XX-го в. оно было вытеснено включенным в итоговый перечень имен концептов синонимом *коллективизм* – «принцип общности, коллективное начало в общественной жизни, в труде, в какой-н. деятельности» (Толковый словарь... 2008) [64: 348]. В итоговый список мы предпочли также включить словосочетание *любовь к родине*, синонимичное слову *патриотизм*, т.к. последнее нередко употребляется в негативных контекстах (*квасной патриотизм, показной патриотизм* и др.).

Полученный опытным путем перечень 59 концептов (Таблица) представляет собой срез аксиологической картины мира, охватывающей ключевые единицы когнитивной карты русского мировидения. Типология ценностно значимых категорий осуществляется на разных основаниях: типы деятельно-

сти; виды общественного сознания; потребности личности; ориентация на определенный объект или субъект; способы проявления ценности и др. (см.: Rescher 1969; Rokeach 1973; Williams 1979; Ядов 1979; Розов 1998 и др.) [80,81,83,76,53]. Оставляя за пределами статьи проблемный вопрос о принципах типологии ценностей, остановимся на общей характеристике составляющих итогового перечня концептов.

В сконструированном списке количество духовных ценностей превышает количество ценностей материальных. Такое соотношение подтверждает объективное наличие ценностных констант, не подверженных влиянию времени. Предельно обобщенная категория *духовности* включает в себя «три начала: познавательное, нравственное и эстетическое» (Шумихина 2002) [74: 20], что позволяет сгруппировать духовные ценности. Все три группы представлены в полученном списке концептов. Обращает на себя внимание пересекающийся характер групп ценностей: один и тот же концепт может попасть в разные группы, ибо нравственное сознание «вплетено» в другие виды сознания, проникает в них. Этим объясняется, например, пересечение групп нравственных и религиозных концептов (ВЕРА, МИЛОСЕРДИЕ, ЛЮБОВЬ и др.).

Национальное самосознание как глубинное, сущностное единение народа, возникающее на основе истории и духовной общности, неотделимо от сознания гражданского, что объясняет сращение некоторых политико-идеологических концептов с устойчивыми коллективными представлениями о силе и социальном могуществе (СИЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВО, МОЩЬ И ПРОЦВЕТАНИЕ РОДИНЫ, ИМПЕРИЯ). Ограниченный набор номинаций преходящих политических ценностей (ПАРТИЯ, ОРИЕНТАЦИЯ НА ЗАПАД) и точечная представленность в списке ценностей правовых (ЗАКОН) также ментально обусловлены. Отношение к соответствующим ценностям студенческой молодежи может служить инструментом прогнозирования общественно-политических настроений. Выбор личностно значимых ценностных категорий (САМОРЕАЛИЗАЦИЯ, ЗДОРОВЬЕ, СЧАСТЬЕ) позволит установить ранг последних в понятийно-ценностной иерархии.

Таким образом, подготовленный для проведения анкетирования список концептов ориентирован на выявление степени укорененности в сознании молодежи вневременных ценностных констант, ценностных предпочтений студентов-первокурсников, составляющих реальную смысловую перспективу.

Данные о респондентах. Методика постановки и проведения структурированного анкетирования. Анкетирование проводился с 13 ноября по 15 декабря 2014 г. в Уральском федеральном университете (Екатеринбург). Респонденты – абитуриенты и студенты первых курсов технических, естественных, гуманитарных факультетов в возрасте от 17 до 18 лет. Из 633 испытуемых 397 лиц женского пола; 236 лиц мужского пола. Респондентам было предъявлено 59 концептов, расположенных в алфавитном порядке. Каждый концепт предлагалось оценить двумя способами: путем рационального выражения собственного мнения (да / нет / затрудняюсь ответить) и путем эмоциональной оценки в соответствии с выбором цвета¹. По методике теста

цветовых отношений (Эткинд 1985) выявлялась субъективная ранжировка концептов: респондентам предлагалось расположить цветовые знаки в порядке убывания (от наиболее приятного к самому неприятному) [75]. В результате испытуемый соотносил ассоциированный с цветом концепт с собственным порядком расположения цветовых предпочтений и тем самым определял,

к какой сфере мотивации относится данный концепт: желаемого состояния; актуально переживаемой ситуации; вытесняемой эмотивной области; проблемной эмотивной области. Количественная обработка полученных данных выполнялась по статистической программе «STATISTICA 10.0».

Результаты анкетирования сведены в статистическую матрицу и представлены в таблице.

В процессе обработки экспериментальных данных был проведен количественный анализ баллов, набранных каждым концептом; выявлены медианы цветовых предпочтений и медианы цветовых предпочтений в раскладке теста Люшера.

Таблица 1

Процентная значимость концептов в общей выборке

№	ПОНЯТИЕ	Да	% да	Нет	% нет	Затрудняюсь ответить	% затрудняюсь	Цветовое предпочтение
2.	Благополучие близких людей	623	98,4	5	0,8	5	0,8	красный
44.	Свобода	600	94,8	9	1,4	24	3,8	зеленый
58.	Честь	599	94,6	11	1,7	23	3,6	красный
10.	Дружба	598	94,5	18	2,8	17	2,7	красный
7.	Добро	596	94,2	12	1,9	25	3,9	красный
51.	Счастье	596	94,2	20	3,2	17	2,7	желтый
43.	Самореализация	595	94,0	6	0,9	32	5,1	красный
57.	Уважение	592	93,5	13	2,1	28	4,4	красный
16.	Знания	591	93,4	11	1,7	31	4,9	красный
50.	Справедливость	590	93,2	19	3,0	24	3,8	зеленый
45.	Семья	583	92,1	23	3,6	27	4,3	красный
13.	Жизнь	582	91,9	26	4,1	25	3,9	зеленый
15.	Здоровье	579	91,5	30	4,7	24	3,8	зеленый
24.	Любовь	576	91,0	27	4,3	30	4,7	красный
39.	Правда	573	90,5	25	3,9	35	5,5	красный
47.	Совесть	572	90,4	29	4,6	32	5,1	зеленый
9.	Достоинство	568	89,7	19	3,0	46	7,3	красный
22.	Культура	553	87,4	29	4,6	51	8,1	красный
1.	Безопасность	551	87,0	39	6,2	43	6,8	зеленый
36.	Нравственность	546	86,3	38	6,0	49	7,7	зеленый
33.	Надежда	543	85,8	44	7,0	46	7,3	зеленый

№	ПОНЯТИЕ	Да	% да	Нет	% нет	Затруд- няюсь ответить	% затруд- няюсь	Цветовое предпо- чтение
28.	Милосердие	540	85,3	40	6,3	53	8,4	красный
42.	Русский язык	539	85,2	33	5,2	61	9,6	красный
32.	Мужество	537	84,8	29	4,6	67	10,6	красный
53.	Творчество	533	84,2	47	7,4	53	8,4	желтый
55.	Трудолюбие	530	83,7	40	6,3	63	10,0	красный
52.	Талант	527	83,3	40	6,3	66	10,4	красный
18.	Истина	521	82,3	29	4,6	83	13,1	красный
6.	Дети	512	80,9	52	8,2	69	10,9	желтый
12.	Душа	512	80,9	49	7,7	72	11,4	зеленый
23.	Литература	502	79,3	55	8,7	76	12,0	желтый
48.	Сохранение среды обитания	499	78,8	54	8,5	80	12,6	зеленый
59.	Чуткость	483	76,3	63	10,0	87	13,7	красный
54.	Толерантность	471	74,4	79	12,5	83	13,1	красный
31.	Мощь и процвета- ние родины	443	70,0	80	12,6	110	17,4	красный
40.	Работа	434	68,6	107	16,9	92	14,5	красный
8.	Достаток	430	67,9	97	15,3	106	16,7	красный
21.	Красота	429	67,8	94	14,8	110	17,4	красный
56.	Убеждения	420	66,4	93	14,7	120	19,0	красный
11.	Духовность	418	66,0	102	16,1	113	17,9	зеленый
25.	Любовь к отече- ству	414	65,4	104	16,4	115	18,2	красный
46.	Сильное государ- ство	413	65,2	82	13,0	138	21,8	красный
5.	Вера	400	63,2	125	19,7	108	17,1	зеленый
19.	История отечества	398	62,9	101	16,0	134	21,2	красный
26.	Малая родина	393	62,1	106	16,7	134	21,2	зеленый
41.	Равенство	388	61,3	115	18,2	130	20,5	зеленый
3.	Благотворитель- ность	362	57,2	104	16,4	167	26,4	красный
29.	Многообразие культур и народов	358	56,6	134	21,2	141	22,3	желтый
34.	Народ	356	56,2	134	21,2	143	22,6	красный
14.	Закон	346	54,7	117	18,5	170	26,9	красный
27.	Международное сотрудничество	341	53,9	140	22,1	152	24,0	зеленый
4.	Бог	273	43,1	195	30,8	165	26,1	зеленый
35.	Национальная идея	219	34,6	204	32,2	210	33,2	красный

№	ПОНЯТИЕ	Да	% да	Нет	% нет	Затруд- няюсь ответить	% затруд- няюсь	Цветовое предпо- чтение
49.	Социальные сети	192	30,3	313	49,4	128	20,2	синий
20.	Коллективизм	165	26,1	281	44,4	187	29,5	красный
17.	Империя	83	13,1	359	56,7	191	30,2	красный
30.	Монархия	70	11,1	406	64,1	157	24,8	красный
37.	Ориентация на За- пад	62	9,8	404	63,8	167	26,4	красный
38.	Партия	31	4,9	470	74,2	132	20,9	красный

Анализ результатов структурированного анкетирования. Как видно из таблицы, наиболее выраженные по значимости позиции (от 500 до 633 баллов) заняли три категории концептов: предельно абстрактные ценностные категории (ЖИЗНЬ, ДОБРО, СЧАСТЬЕ, ЛЮБОВЬ, ПРАВДА, ИСТИНА, СВОБОДА, НАДЕЖДА, СПРАВЕДЛИВОСТЬ); личностно-ориентированные ценностные категории (ДУША, САМОРЕАЛИЗАЦИЯ, ЗДОРОВЬЕ, СОВЕСТЬ, НРАВСТВЕННОСТЬ, МИЛОСЕРДИЕ, ТАЛАНТ, МУЖЕСТВО, ТВОРЧЕСТВО ТРУДОЛЮБИЕ, ЧЕСТЬ, ДОСТОИНСТВО, УВАЖЕНИЕ, ЗНАНИЯ); со-циально-ориентированные ценностные категории (СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ, БЛАГОПОЛУЧИЕ БЛИЗКИХ ЛЮДЕЙ, ДРУЖБА, СЕМЬЯ, КУЛЬТУРА, РУССКИЙ ЯЗЫК, ДЕТИ, ЛИТЕРАТУРА).

Выделяется ядро, включающее предельные ценностные категории. Окружающим ядро слоем являются личностно-ориентированные ценностные категории, характеризующие как свойства личности, так и ее нравственную детерминацию. Внешний слой области социальной адаптации личности, являющийся для нее безусловной ценностью, составляют семейные ценности: (СЕМЬЯ, ДЕТИ, БЛАГОПОЛУЧИЕ БЛИЗКИХ ЛЮДЕЙ); социальная среда (КУЛЬТУРА, СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ); национально-специфические ценности (РУССКИЙ ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА).

Значимой оказывается также выявленная эгоцентрическая направленность личности респондентов. Это утверждение зиждется на анализе концептов-аутсайдеров (от 0 до 200 баллов): КОЛЛЕКТИВИЗМ, ИМПЕРИЯ, МОНАРХИЯ, ОРИЕНТАЦИЯ НА ЗАПАД, ПАРТИЯ. Таким образом, формы неорганизованного и организованного коллективизма оказываются непопулярными.

Эмотивная ранжировка концептов. Субъективная цветовая маркировка стимульного материала выявляет потребности, являющиеся основой индивидуально очерченной мотивационной направленности и определяющие индивидуально-личностный паттерн человека. Представим выявленное по тесту Люшера преимущественное содержание мотивации, сопряженной с концептами.

Установлено три «цветовых» типа индивидуально очерченной мотивационной направленности. Цветовое предпочтение *желтый* маркирует концептуальные единицы СЧАСТЬЕ, ТВОРЧЕСТВО, ДЕТИ, ЛИТЕРАТУРА. Ведущая потребность респондентов – быть вовлеченным в процесс эмоцио-

нально насыщенного межличностного взаимодействия. Активность ради активности, общение ради общения – сопутствующие потребности. Концепты ТВОРЧЕСТВО, ЛИТЕРАТУРА осознаются как средства самопрезентации, отдачи и получения эмпатии в процессе коммуникации. Отмеченные концепты ценны для данной группы молодежи как средства обслуживания потребностей, в меньшей степени – как продукты личной креативной деятельности. Интерес представляет субъективное восприятие молодыми людьми концептов СЧАСТЬЕ, ДЕТИ. СЧАСТЬЕ обретается в психическом процессе эмоционально захватывающего общения. Дети ценны не сами по себе и не как реализация потребности в продолжении рода, а как объект позитивной эмоционально насыщенной коммуникации.

Цветовое предпочтение *зеленый* маркирует концептуальные единицы СВОБОДА, СПРАВЕДЛИВОСТЬ, ЖИЗНЬ, ЗДОРОВЬЕ, СОВЕСТЬ, БЕЗОПАСНОСТЬ, НРАВСТВЕННОСТЬ, НАДЕЖДА, ДУША. Ведущая потребность респондентов этой группы – ригидность установок, упорство и настойчивость, склонность к анализу, повышенная чувствительность к оценкам со стороны своей личности, отсюда – амбициозность, чувство соперничества, соревновательность, значимость социоэкономического статуса, устойчивость привязанностей и интересов, увлеченность. Выбор отмеченных концептов предполагает мотивационную энергию их защиты от деструктивных воздействий и волевое достижение субъективно оцениваемого уровня качества каждого из концептов.

Цветовое предпочтение *красный* маркирует концептуальные единицы БЛАГОПОЛУЧИЕ БЛИЗКИХ ЛЮДЕЙ, ЧЕСТЬ, ДРУЖБА, ДОБРО, САМОРЕАЛИЗАЦИЯ, УВАЖЕНИЕ, ЗНАНИЯ, СЕМЬЯ, ЛЮБОВЬ, ПРАВДА, ДОСТОИНСТВО, КУЛЬТУРА, МИЛОСЕРДИЕ, РУССКИЙ ЯЗЫК, МУЖЕСТВО, ТРУДОЛЮБИЕ, ТАЛАНТ, ИСТИНА и отражает стенический тип реагирования. Ведущая потребность респондентов этого типа – активность, направленная на достижение цели, овладение всем тем, что доставляет радость и удовольствие. Выбор красного цвета позволяет выделить группу индивидов самостоятельных, независимых, быстро принимающих решения. Их отличают высокая поисковая активность, любознательность, целеустремленность, преобладание эмоций интереса, любопытства. Перечень наполняемых мотивационной энергией концептов демонстрирует жизненные ориентиры и осознанный выбор данной группой студентов целевых установок для достижения поставленных задач.

Многомерный статистический анализ: Рациональная ранжировка концептов. С целью статистической ранжировки распределения групп концептов на следующем этапе обработки результатов соцопроса был применен кластерный анализ общей выборки ($n = 633$). Использовался метод одиночной связи (Евклидово расстояние), получена дендрограмма для 61 переменной (59 ценностей с включением переменных возраста и пола). На рисунке 1 представлена группа концептов, находящихся в ядерной части концептуального пространства.

Представим комментарий к дендрограмме. Сложный кластер низшего порядка, объединяющий ряд концептов, организован по принципу «присоединение к ядру». Ядро составляет сочетание трех концептов (БЛАГОПОЛУЧИЕ БЛИЗКИХ ЛЮДЕЙ, ДРУЖБА, САМОРЕАЛИЗАЦИЯ) и может трактоваться как «самореализации при референтной поддержке».

Статистический анализ показывает, что основные ценности, к которым привержена студенческая молодежь, связаны с «кругом своих» – партикулярными отношениями между конкретными людьми своего круга. Концепт САМОРЕАЛИЗАЦИЯ, или модель ‘построения себя’, выявляет сущностную сторону мировоззрения молодого поколения, указывающую на осознание уникальности собственного Я, пришедшее на смену доминирующей идеи коллективизма.

Концепт БЛАГОПОЛУЧИЕ БЛИЗКИХ ЛЮДЕЙ характеризует личную сферу повседневного бытия и выступает как базовый признак индивидуалистического образа жизни, ассоциируясь с домом, тесными отношениями между родственниками. «Идея материальной обеспеченности является пресуппозицией по отношению к концепту ‘благополучие’» (Карасик 2010) [26: 40], приведенному в списке концептов без конкретизации. В сознании респондентов может актуализироваться пресуппозиционный смысловой компонент материального достатка.

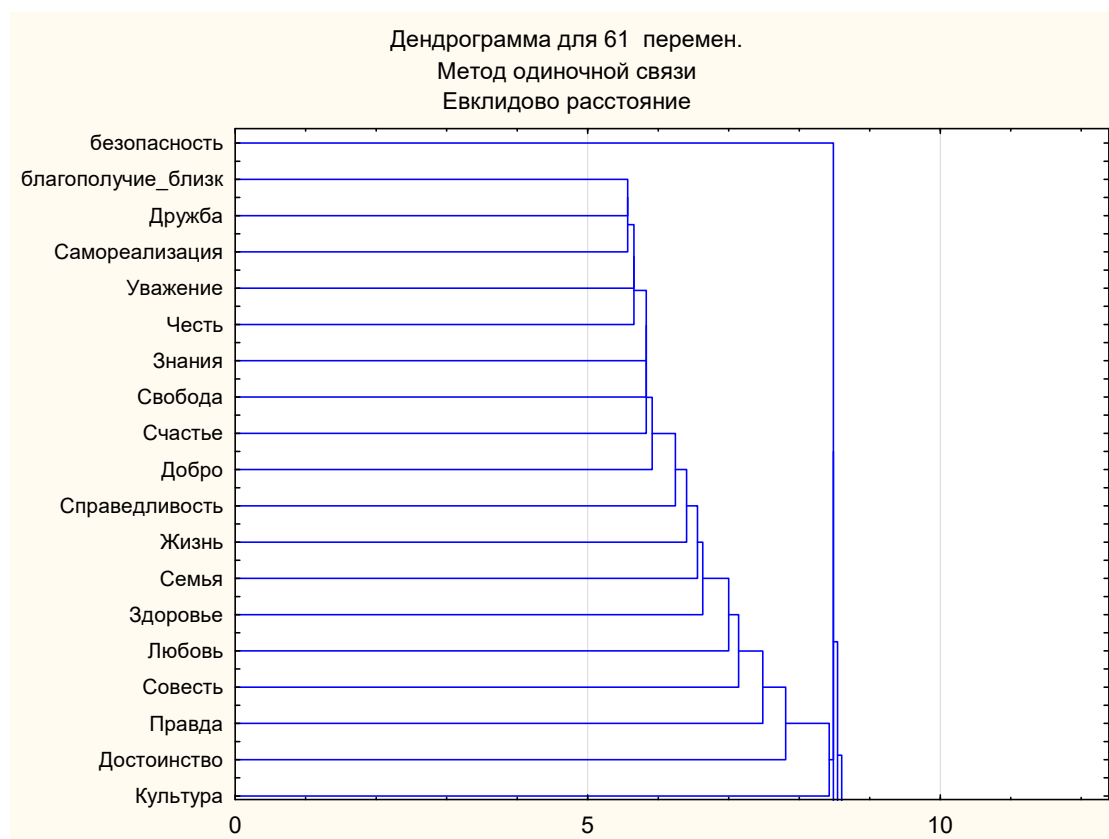


Рис. 1. Рациональная ранжировка концептов ядерной части общей выборки

Концепт ДРУЖБА демонстрирует присущую русскому самосознанию «человеко-другоцентричность» (Хизова 2003) [69: 118], которая структурирует общество по принципу «свой – чужой». Концепт включает когнитивные признаки душевной близости, откровенности, бескорыстной поддержки, которые можно объединить общими смыслами постоянства и надежности. «Дружба выполняет важнейшую социальную функцию, обеспечивая индивиду чувство безопасности и комфорта» (Арапова, Гайсина 2005) [4: 73]. Ценности «ближнего круга» названы социологами операциональными, т.е. регулирующими повседневное поведение, в отличие от «декларативных или идентификационных ценностей, играющих важную роль в общей структуре идентичности, <...> обобщенных образов себя в ряду ‘воображаемых других’» (Гудков, Дубин, Зоркая 2008) [19: 15].

Концепты, последовательно примыкающие к кластерному ядру, относятся к типу декларируемых общественных ценностей высшего порядка и являются координатами в системе жизненных ориентиров. К ним относятся ценности витальные (ЖИЗНЬ, ЗДОРОВЬЕ, ЛЮБОВЬ, СЕМЬЯ, СЧАСТЬЕ), нравственные (УВАЖЕНИЕ, ЧЕСТЬ, СВОБОДА, ДОБРО, **СПРАВЕДЛИВОСТЬ**, ПРАВДА, СОВЕСТЬ, ДОСТОИНСТВО) как смысложизненные универсалии, которые «придают бытию любого всеобщий смысл общечеловеческой значимости» [Шумихина 2002: 20]. Являясь архетипическими структурами, они не могут быть подвержены радикальным изменениям, маркируют ценностные ориентации и тем самым поддерживают национальную идентичность.

Объединяет все ценности, входящие в кластерное ядро, концепт БЕЗОПАСНОСТЬ, выражающий идею обеспечения благоприятных условий жизни. Концепт – предельно общее многослойное понятие. Предъявленное респондентам без контекстной поддержки имя концепта допускает возможность неединственной интерпретации. С одной стороны, безопасность обеспечивается устойчивой, надежной системой неформальных связей между близкими людьми – родственниками, друзьями, соседями, сокурсниками; с другой стороны, безопасность связывается с охранной функцией государства, его обороноспособностью и институциональной поддержкой общественного порядка. Безопасность, обеспечиваемая государством, основывается на доверии к нему граждан и прозрачности общественных отношений. В то же время климат доверия и экзистенциальная безопасность в обществе нарушаются в периоды коренных трансформаций политических и социальных институтов, когда исчезает «традиция эгалитарного патернализма» и не сбываются «ожидания социальной защиты» (Штомпка 2001) [72: 7]. Радикальные изменения, произошедшие в России на рубеже веков, привели «к возникновению и закреплению новых травмирующих черт (характеристик) общественного сознания» (Тощенко 2015) [65: 19] старшего поколения. Молодежь компенсирует недоверие к современной институциональной системе ценностной ориентацией на безопасность и комфортность, ограниченную рамками «ближнего круга», но не распространяющуюся на общество в целом.

Многомерный статистический анализ: Эмотивная ранжировка концептов. При проведении кластерного анализа цветового восприятия концеп-

тов выявляется иное, чем при рациональном выборе, ядро концептуального поля. В ситуации эмотивного выбора ядром поля оказывается кластер, включающий два концепта: ЛЮБОВЬ, КРАСОТА. Этот кластер объединяется с концептами СЕМЬЯ, ДОБРО. Таким образом, расширенный кластер мы можем обозначить как «благо семейных отношений». Дальнейшая кластеризация присоединяет к объединенному кластеру «благо семейных отношений» концепты СЧАСТЬЕ, ЗДОРОВЬЕ. Далее объединенный кластер расширяется за счет дополняющих в смысловом отношении концептов (ДЕТИ, ЖИЗНЬ, СВОБОДА, ДРУЖБА, БЛАГОПОЛУЧИЕ БЛИЗКИХ, СОХРАНЕНИЕ СРЕДЫ ОБИТАНИЯ, МИЛОСЕРДИЕ, САМОРЕАЛИЗАЦИЯ), позволяющих обозначить его как «семейное счастье». Как и в первой дендрограмме, концепт БЕЗОПАСНОСТЬ объединяет расширенный кластер.

Представим комментарий к дендрограмме. Эмотивная оценка предъявленных респондентам концептов выдвинула в ядро концептуального поля два эмоциональных концепта предельно абстрактной семантики – КРАСОТА, ЛЮБОВЬ. Идея красоты – это конкретизация общеоценочного положительного признака, вбирающего в себя эстетическую оценку, отражающую «рационально отрефлексированное и эмоционально переживаемое чувственное восприятие мира в модусах восхищения» (Мещерякова 2005) [45: 110]. Существенным является сопоставление красоты и добра, красоты и здоровья, красоты и гармонии, красоты и счастья. В русской лингвокультуре концепт КРАСОТА является одним из центральных в системе жизненных ценностей.

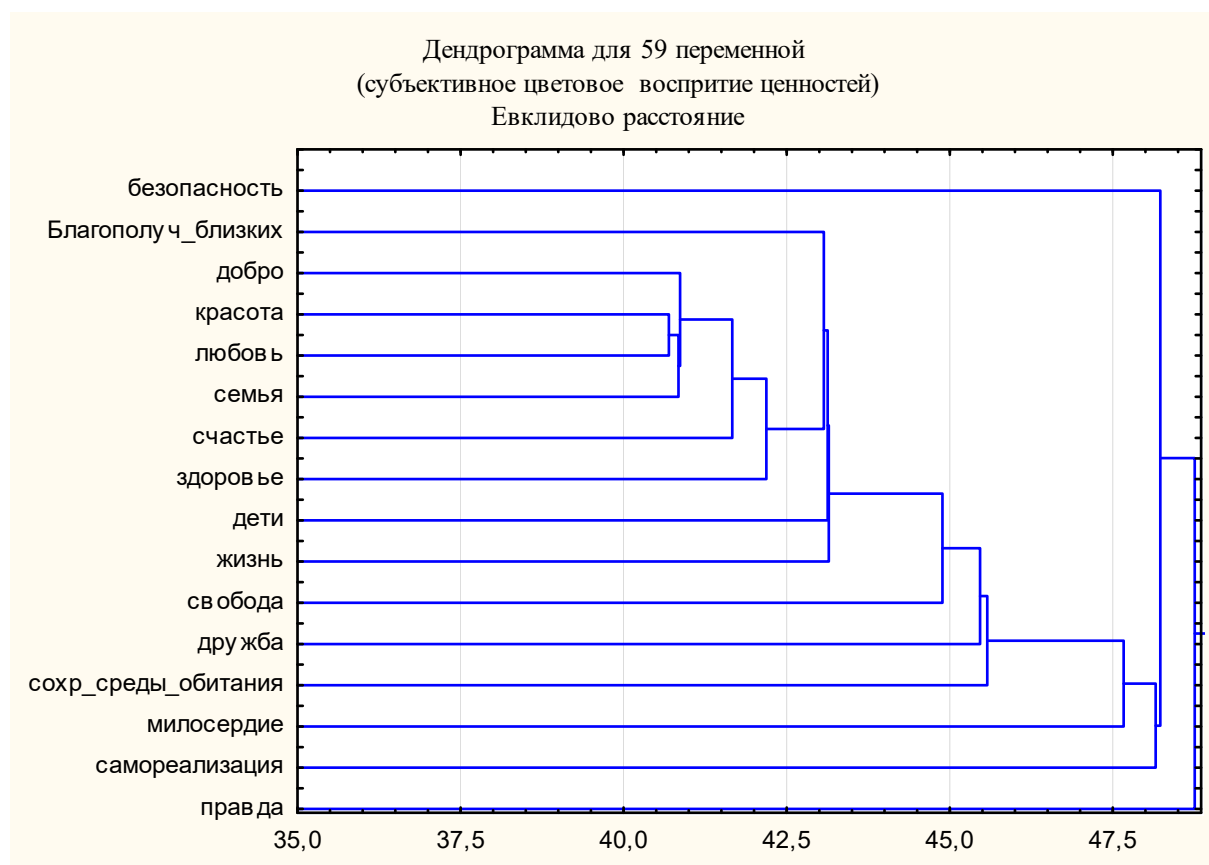


Рис. 2. Эмотивная ранжировка концептов ядерной части общей выборки

Концепт ЛЮБОВЬ включает комплекс эмоций, различных по психическим параметрам: сложное ментальное образование сопровождается положительной оценочностью и объединяет когнитивные признаки высокодуховной любви-отношения (самопожертвование, сострадание, бескорыстие); физиологической любви; близости любви и дружбы, а также предполагает существование разных форм проявления любви (привязанность, симпатия, признательность, наклонность, страсть).

Дополняет эмоциональные концепты в ядерной части абстрактный концепт ДОБРО. Наиболее частотные экспликаторы концепта – существительные *добро, радость, счастье, любовь* и *красавица* (Моспанова 2006) [47: 32]. Эмотивный выбор ценностных предпочтений обусловил наличие в ядре концептуального поля единиц предельно абстрактной семантики, включающих общие положительные нравственные, эстетические, собственно эмоциональные признаки. Эти концепты, объединяясь в одном расширенном кластере с операциональной ценностью СЕМЬЯ, наделяют ее высокими эстетическими и морально-нравственными характеристиками красоты и добра. Любовь – это ценность, которая оказывается в центре когнитивной карты ценностных предпочтений.

Концепт СЕМЬЯ – универсальная общечеловеческая ценность, но русское сознание концептуализирует семью особо, определяя ее как «основу миропонимания и миропорядка, ‘цельное, нерушимое единство’, обладающее силой нравственного влияния и ценностным ориентиром ‘участие, взаимопомощь’» (Добровольская 2005) [23: 5]. Социоцентрический тип русской культуры, в центре которой находится «некая человеческая общность» (Дзялошинский 2002) [22: 21] – именно к ней причисляет себя личность – предполагает восприятие семьи как части структуры общества коллективистского типа, в котором интересы группы превалируют над интересами индивида. Семья (*Мы – группа*) служит защитой для индивида. В свою очередь, для индивидуалистического сознания самореализация собственных талантов и способностей, сопровождаемая чувством правоты и хорошим личностным самоощущением, – главный ценностный ориентир.

Базовой ценностью для молодежи является семья – круг самых близких людей, на чью защиту и поддержку можно рассчитывать. Семья представляется как очаг благополучной, счастливой и здоровой жизни (последовательное присоединение к кластеру концептов СЧАСТЬЕ и ЗДОРОВЬЕ); семья ограждает от внешних угроз и стрессов. Концепты ДЕТИ, БЛАГОПОЛУЧИЕ БЛИЗКИХ акцентируют операциональный характер ценности СЕМЬЯ, непосредственную связь концепта с практикой повседневной жизни. Комфортное, безопасное развитие детей в семейной атмосфере любви определяется благополучием (в том числе и материальным) близких, благополучием окружающей среды, в частности, природной (концепт СОХРАНЕНИЕ СРЕДЫ ОБИТАНИЯ).

Выводы.

Становление мировоззрения современной студенческой молодежи обусловлено противоречивыми социокультурными факторами влияния. Поколение, родившееся в постсоветской России, становится носителем новых ценностей. Отсутствие интереса к политическим институтам разного типа создает своеобразную асоциальность молодых людей, ориентированных, прежде всего, на безопасность и комфортность в пределах «ближнего круга» (семьи и друзей). Усиливается роль ценностных ориентиров, носящих инструментальный характер и определяющих мотивацию поведения молодых людей в повседневной жизни. Возрастает значимость дивергентного Я-менталитета, субъектом которого становится носитель свободного сознания, ориентированный на самореализацию, устремленный к достижению личных целей. В то же время на эмотивном уровне молодые люди сохраняют приверженность социоцентрическим традициям русской культуры, относя семью, первичную ячейку коллективистского общества, к числу базовых ценностей. Осмысленные не без институционального влияния школьной дидактики ценности предельно абстрактного характера (ДОБРО, СВОБОДА, КРАСОТА, МИЛОСЕРДИЕ, ЧЕСТЬ, УВАЖЕНИЕ и др.) составляют ядро концептуального поля и носят декларативный характер. Выводы о декларативном характере ценностей высшего порядка требуют дополнительного экспериментального исследования.

Второй целью исследования являлось выявление лежащих за понятиями, предлагаемых к оцениванию респондентами, комплексов личностных смыслов и побудительных мотивов. Определено, к какой сфере мотивации относится каждое понятие: желаемое состояние, актуально переживаемая ситуация, вытесняемая эмотивная область, проблемная эмотивная область

Теоретическое основание

Опираясь на определение ценности, данное в Большом Энциклопедическом Словаре, отметим существование традиционных национальных базовых ценностей, выявление и описание отношения студентов к которым является целью настоящего исследования. «Ценность – положительная или отрицательная значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерий и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях. Различают материальные, общественно-политические и духовные ценности; положительные и отрицательные ценности» [10]. «Ценность есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого события, и каждого поступка», – отмечает Н.М. Лосский [40].

В 2009 году в России была издана «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в которой, в частности, были даны определения современного национального воспитательного

идеала – «высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [21:11], базовых национальных ценностей, перечислены базовые национальные ценности.

Под базовыми национальными ценностями понимаются «основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях» [21: 8-9].

В перечне национальных ценностей содержится 10 базовых понятий, каждое из которых членится на родо-видовых основаниях:

- **«патриотизм** — любовь к России, к своему народу, к своей малой родине, служение Отечеству;
- **социальная солидарность** — свобода личная и национальная, доверие к людям, институтам государства и гражданского общества, справедливость, милосердие, честь, достоинство;
- **гражданственность** — служение Отечеству, правовое государство, гражданское общество, закон и правопорядок, поликультурный мир, свобода совести и вероисповедания;
- **семья** — любовь и верность, здоровье, достаток, уважение к родителям, забота о старших и младших, забота о продолжении рода;
- **труд и творчество** — уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость;
- **наука** — ценность знания, стремление к истине, научная картина мира;
- **традиционные российские религии** — представления о вере, духовности, религиозной жизни человека, ценности религиозного мировоззрения, толерантности, формируемые на основе межконфессионального диалога;
- **искусство и литература** — красота, гармония, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое развитие, этическое развитие;
- **природа** — эволюция, родная земля, заповедная природа, планета Земля, экологическое сознание;
- **человечество** — мир во всём мире, многообразие культур и народов, прогресс человечества, международное сотрудничество» [21:18-19].

Авторы Концепции справедливо полагают, что система базовых национальных ценностей создаёт смысловую основу пространства духовно-нравственного развития личности. Следовательно, выявление уровня сформированности каждого из базовых понятий является актуальной научной задачей, так как позволяет определить эффективность используемых воспитательных методик и скорректировать педагогические усилия.

Рациональная и эмоциональная оценка базовых национальных ценностей

Обратимся к анализу полученных результатов. Данные рациональной оценки указанных понятий таковы (см. Табл. 1):

Далее указанные понятия были сгруппированы по их соотнесенности с базовыми национальными ценностями. В каждой группе было высчитано среднее значение процентной выраженности входящих в группы ценностей. Обратимся к анализу полученных данных в порядке представленности базовых национальных ценностей в Концепции.

Базовая национальная ценность **патриотизм** формируется у респондентов посредством следующих слов-стимулов: *мощь и процветание Родины, любовь к Отечеству, история Отечества, малая Родина*. Максимальное значение рациональной оценки набирает понятие *мощь и процветание Родины* – 70% респондентов считают это ценностью. Далее, по убыванию, понятия распределяются следующим образом: *любовь к Отечеству* – 65,4%, *история Отечества* – 62,9%, *малая Родина* – 62,1%.

Табл. 2.

Базовая национальная ценность **патриотизм**

Понятие	Да %	Нет %	Затрудняюсь %	Цвет
мощь и процветание Родины	70,0	12,6	17,4	красный
любовь к Отечеству	65,4	16,4	18,2	красный
история Отечества	62,9	16,0	21,1	красный
малая Родина	62,1	16,0	21,2	зеленый
СРЕДНЕЕ:	65,1	15,25	19,475	

Выделяется группа понятий, вызывающих затруднение при рациональной оценке значимости – *история Отечества, малая Родина* (21% опрошенных), при том, что не считают эти понятия ценностью, соответственно, по 16% респондентов.

Эмоциональная, подсознательная, субъективная цветовая маркировка данных понятий на основе стимульного материала теста Люшера, показывает следующую картину: *мощь и процветание Родины, любовь к Отечеству, история Отечества* соответствует красному цвету, *малая Родина* – зеленому.

Красный цвет при выборе ценности понятий, согласно интерпретации Л.Н. Собчик [60], означает следующее состояние эмоционально-волевой сферы: потребность в достижении, лидировании, обладании, наступательная агрессивность, целенаправленность, высокая поисковая активность.

Зеленый цвет – потребность в отстаивании собственной позиции, оборонительность, агрессивность защитного характера.

Понятие **патриотизм** на подсознательном уровне носит у опрошенных активный, наступательный характер, относится к актуальным, сформировано у большинства на достаточно высоком уровне. Проблемная зона – понятия *история Отечества* и *малая Родина*. Видимо, необходимо направить специальные воспитательные усилия на формирование смыслового наполнения

этих понятий, их интериоризацию. Показательно, что желание защищать связано именно с понятием *малая Родина*.

Базовая национальная ценность **социальная солидарность** было представлено в анкете следующим словами-стимулами: *свобода, честь, справедливость, милосердие, достоинство*.

Табл.3.

Базовая национальная ценность **социальная солидарность**

Понятие	Да %	Нет %	Затрудняюсь %	Цвет
свобода	94,8	1,4	3,8	зеленый
честь	94,6	1,7	3,6	красный
справедливость	93,2	3	3,8	зеленый
достоинство	89,7	3	7,3	красный
милосердие	85,3	6,3	8,4	красный
СРЕДНЕЕ:	91,52	3,08	5,38	

Все слова-стимулы располагаются группами в верхней части сводной таблицы, что означает их высокий ценностный уровень, большую значимость для опрошенных. Понятие *свобода* является вторым по значимости после *благополучия близких людей* среди базовых национальных ценностей – на рациональном уровне его значимость отметили 94,8% респондентов, что говорит о его понятийной сформированности, оценка его значимости не вызвала затруднений. Понятие *свобода* входит в одну группу со словами-стимулами *честь* и *справедливость*, имеющих также высокий уровень значимости, 94,6% и 93,2%, соответственно. Стоит отметить, что при оценке значимости этих понятий затруднились с ответом 3,8% респондентов, что, на наш взгляд, свидетельствует о проблемной зоне в понятийной сформированности данного понятия.

Высокую ценностную значимость для респондентов также имеют понятия *достоинство* и *милосердие*, также следующие рядом в таблице, соответственно, 89,7% и 85,3% положительной оценки. При этом также выделяется проблема с понятийной сформированностью понятия *достоинство*: затруднились с его оценкой 7,3% при 3,0% тех, кто не считает *достоинство* ценностью.

Эмоциональная оценка понятий данной группы распределяется следующим образом: *свобода* и *справедливость* – зеленый цвет, что говорит о потребности респондентов в обороне, в защите этих качеств. *Честь, достоинство* и *милосердие* – красный цвет, что означает активность в их достижении, отстаивание этих ценностей в социуме. Показательно, что в эту группу попало *милосердие*, видимо, понимаемое как активное делание добра, помощь нуждающимся.

Группа понятий, относимых к базовой ценности **социальная солидарность**, имеет самый высокий уровень сформированности, является лидером среди других ценностей. Необходимо усилить воспитательное воздействие

при разъяснении понятий *честь, свобода и достоинство*, так как у части опрошенных оценка этих понятий вызвала затруднение.

Следующая базовая национальная ценность – **гражданственность** – включает в себя слова-стимулы *свобода, справедливость, совесть, любовь к Отечеству, вера, многообразие культур и народов и закон*.

Табл. 4.

Базовая национальная ценность **гражданственность**.

Понятие	Да %	Нет %	Затрудняюсь %	Цвет
свобода	94,8	1,4	3,8	зеленый
справедливость	93,2	3	3,8	зеленый
совесть	90,4	4,6	5,1	зеленый
любовь к Отечеству	65,4	16,4	18,2	красный
вера	63,2	19,7	17,1	зеленый
многообразие культур и народов	56,6	21,2	22,3	желтый
закон	54,7	18,5	26,9	красный
СРЕДНЕЕ:	74	12	14	

Понятия *свобода, справедливость и закон* входят в группу понятий, набравших наибольшее количество положительных выборов (см. Табл. 4), больше 90% участников считают эти понятия ценностями. Эмоциональная оценка этих понятий также одинакова: респонденты выбрали зеленый цвет, что говорит о готовности защищать эти ценности.

Понятия *любовь к Отечеству и вера* составляют вторую группу, и набирают существенно меньше положительных выборов – в пределах 65%, при этом цветовая ассоциация указывает на направленность вовне (красный), когда речь идет о *любви к Отечеству*, и на потребность в защите (зеленый), когда речь идет о *вере*.

Третью группу образуют понятия, не набравшие 60 %, - *многообразие культур и народов и закон*. Отметим, что низкий процент считающих *закон* ценностью вполне соотносится с отмеченным в лингвокультурологии «закононебрежением».

Также показательно, что в группе **гражданственность** наблюдается разброс мнений респондентов: разница между первым и последним понятиями составляет 40 %, что говорит о неоднородной сформированности базовой ценности *гражданственность*. Впрочем, учитывая историю России XX-го - XXI-го вв., это неудивительно.

Значимой группой являются понятия, входящие в базовую национальную ценность **семья**: *благополучие близких людей, здоровье, любовь, дети, достаток*.

Табл. 5.

Базовая национальная ценность **семья**

Понятие	Да %	Нет %	Затрудняюсь %	Цвет
---------	------	-------	---------------	------

благополучие близких людей	98,4	0,8	0,8	красный
семья	92,1	3,6	4,3	красный
здоровье	91,5	4,7	3,8	зеленый
любовь	91	4,3	4,7	красный
дети	80,9	8,2	10,9	желтый
достаток	67,9	15,3	15,7	красный
СРЕДНЕЕ:	87,0	6,2	6,7	

Понятие *благополучие близких людей* является лидером в списке из 59 ценностей, его считают ценностью абсолютное большинство опрошенных – 98,4%. Далее плотной группой следуют ценности *семья* (92,1%), *здоровье* (91,5%) и *любовь* (91,0%). Понятие *дети* (80,9%) и *достаток* (67,9%) отстают со значительным отрывом, возможно, в силу того, что не находятся в зоне ближайшего развития: студенты 1-го курса, как правило, находятся на иждивении родителей, поэтому вопрос о создании собственной семьи и заведении детей не является актуальным.

Подсознательная оценка понятий этой группы показывает, что красным цветом респонденты обозначили большую часть понятий, составляющих понятие *семья*: *благополучие близких людей*, *семья*, *любовь*, *достаток*. Можно полагать, что это свидетельствует о готовности предпринимать активные действия, о направленности вовне, о способности отстаивать эти ценности в социуме.

Только два понятия: *здоровье* и *дети*, - окрашены в другие цвета. Понятие *здоровье* окрашено респондентами в зеленый цвет, что говорит о желании сохранять и оберегать здоровье, о понимании его ценности. Понятие *дети* окрашено в желтый цвет. По мнению Л.Н. Собчик [60], желтый цвет означает потребность в эмоциональной вовлеченности и защищенности в социальном плане. Понятие *дети* у опрошенных предполагает наличие чувств и материальный достаток, позволяющий обеспечить социальную защищенность.

Далее обратимся к анализу двух базовых национальных ценностей **труд и творчество** (см. Табл. 6) и **наука** (см. Табл. 7). В состав понятия **труд и творчество** входят слова-стимулы *самореализация*, *творчество*, *трудолюбие* и *работа*; в состав понятия **наука** - слова-стимулы *знания* и *истина*.

Табл. 6.

Базовая национальная ценность **труд и творчество**

Понятие	Да %	Нет %	Затрудняюсь %	Цвет
самореализация	94,0	0,9	5,1	красный
творчество	84,2	7,4	8,4	желтый
трудолюбие	83,7	6,3	10,0	красный
работа	68,6	16,9	14,5	красный
СРЕДНЕЕ:	82,6	7,9	9,7	

Табл. 7.

Базовая национальная ценность **наука**

Понятие	Да %	Нет %	Затрудняюсь %	Цвет
знания	93,4	1,7	4,9	красный
истина	82,3	4,6	13,1	красный
СРЕДНЕЕ:	87,8	3,2	9,0	

Обратим внимание, что первые три понятия в Табл. 6 и понятия в Табл. 7 имеют высокий уровень значимости для респондентов, что может объясняться их социальным положением: студенты одного из ведущих университетов России мотивированы на *творческую самореализацию* и готовы прикладывать много сил для достижения целей, при этом можно предположить, что *трудолюбие* относится именно к процессу обучения, получения знаний, достижения истины в науке. Существенный разрыв около 30% между первым понятием *самореализация* и последним понятием *работа* (Табл. 6) также объясняется тем, что респонденты – студенты первого курса дневного отделения – ориентированы на обучение и не задумываются о работе, которая не находится для них в зоне ближайшего развития.

Эмоциональная оценка понятий: с красным цветом ассоциируются *самореализация, трудолюбие, знание, истина и работа*, с желтым – *творчество*, объясняется в первом случае активной направленностью в социум, на достижение научного успеха, во втором – потребностью в эмоциональной вовлеченности в творческий процесс.

Высокий средний показатель объясняется тем, что преимущественное большинство составляющих базовых ценностей **труд и творчество и наука** находятся для опрошенных в зоне ближайшего развития и имеют актуальный личностный смысл.

Следующая группа национальных базовых ценностей **традиционные российские религии** представлена в анкете словами-стимулами: *совесть, толерантность, духовность, вера, Бог*.

Табл. 8.

Базовая национальная ценность **традиционные российские религии**

Понятие	Да %	Нет %	Затрудняюсь %	Цвет
совесть	90,4	4,6	5,1	зеленый
душа	80,9	7,7	11,4	зеленый
толерантность	74,4	12,5	13,1	красный
духовность	66,0	16,1	17,9	зеленый
вера	63,2	19,7	17,1	зеленый
Бог	43,1	30,8	26,1	зеленый
СРЕДНЕЕ:	69,6	15,2	15,1	

Слово-стимул *Бог* занимает в списке базовых ценностей в анкете последнее место: ценностью это понятие является для 43,1 % респондентов. Связанные с ним понятия *вера* и *духовность* набирают немногим больше – 63,2% и 66,0%, соответственно. Понятие *толерантность*, включенное авторами Концепции в данную группу, выбирает как ценность 74,4% респондентов.

Значительное количество положительных выборов объясняется, возможно, достаточно активной воспитательной работой с этим понятием в средних школах в последние десятилетия. Отметим, что понятие толерантность вошло в образовательное пространство в конце XX-го – начале XXI-го вв. Наибольшее количество положительных оценок набирают слова-стимулы *совесть* (90,4%) и *душа* (80,9%), которые можно отнести к ценностям как религиозного, так и светского мировоззрения. Смысловое наполнение понятия *совесть* и *душа* у современной молодежи нуждается в дальнейшем изучении.

Эмоциональная оценка понятий, входящих в группу **традиционные российские религии**, распределяется следующим образом: наибольшее количество понятий окрашено в зеленый цвет (*совесть, душа, духовность, вера, Бог*), только одно понятие – *толерантность* – окрашено в красный цвет. Выбор зеленого цвета, означающий оборонительную позицию, отстаивание собственной точки зрения, соотносится со смысловым и культурным наполнением данных понятий. Все, что относится к духовной жизни, к религии, является в правилах русской культурной традиции сокровенным, глубоко личным, интимным переживаниям человека, не выносится на общий суд, не становится предметом широкого обсуждения.

Также в анкете были представлены слова-стимулы, входящие в группу **человечество** – *многообразие культур и народов* (56,6%), *народ* (56,2%) и *международное сотрудничество* (53,9%).

Понятия, входящие в следующую базовую ценность **искусство и литература**, представляют для респондентов большую ценность.

Табл. 9.

Базовая национальная ценность **искусство и литература**

Понятие	Да %	Нет %	Затрудняюсь %	Цвет
культура	87,4	4,6	8,1	красный
нравственность	83,6	6,0	7,7	зеленый
русский язык	85,2	5,2	9,6	красный
талант	83,3	6,3	10,4	красный
литература	79,3	8,7	12,0	желтый
чуткость	76,3	10,0	13,7	красный
красота	67,8	14,8	17,4	красный
СРЕДНЕЕ:	80,4	7,9	11,3	

Обучение предполагает наличие определенного культурного уровня, соответствующего круга интересов, что и подтверждается результатом анкетирования. Для студентов высока значимость нравственной составляющей *русской культуры, русского языка и литературы*. Разрыв в 20% между понятиями *культура* и *красота* обращает на себя внимание, заставляет предположить наличие проблемной зоны в эстетическом восприятии действительности.

Эмоциональное отношение к *культуре, русскому языку, таланту, чуткости и красоте* предполагает активное их освоение в творческом процессе, интериоризацию; в то же время нравственный потенциал *русской культуры*

связан с глубоко личностными, интимными переживаниями, а чтение художественных произведений *русской литературы* в юности сопровождается эмоциональным сопереживанием и оценкой поступков персонажей.

Составляющими базовой ценности **природа** являются два понятия: *сохранение среды обитания* и *малая Родина*. Уровень сформированности ценности **природа** достаточно высок благодаря понятию *сохранение среды обитания*. Отметим, что экологическому образованию и воспитанию в средней школе уделяется большое внимание. Эмоциональная подсознательная оценка этих понятий говорит о сформированной потребности в их защите.

Табл. 10.

Базовая национальная ценность **природа**

Понятие	Да %	Нет %	Затрудняюсь %	Цвет
сохранение среды обитания	78,8	8,5	12,6	зеленый
малая Родина	62,1	16,7	21,2	зеленый
СРЕДНЕЕ:	70,5	12,6	11,4	

Последняя базовая ценность в Концепции– **человечество**.

Табл. 11.

Базовая национальная ценность **человечество**

Понятие	Да %	Нет %	Затрудняюсь %	Цвет
многообразие культур и народов	56,6	21,2	22,3	желтый
народ	56,2	21,2	22,6	красный
международное сотрудничество	53,9	22,1	24	зеленый
СРЕДНЕЕ:	55,6	21,5	23,0	

Обратим внимание, что указанные понятия являются ценностью только для половины числа опрошенных, что говорит о личностной неразработанности этих понятий, об их невключенности в ценностное пространство. Думается, что проблема непризнания ценности, с одной стороны, *многообразия культур и народов* в многонациональном государстве, имеющем федеративное устройство, и *международного сотрудничества* для страны, претендующей на ведущие роли в мире, является предметом дальнейших научных исследований.

Выводы по результатам исследования

Базовые национальные ценности распределились по значимости следующим образом (по убыванию): *социальная солидарность, наука, семья, труд и творчество, искусство и литература, гражданственность, природа, традиционные российские религии, патриотизм, человечество*.

Иерархия номинаций базовых ценностей

№	Номинация базовой ценности	Да %
1.	социальная солидарность	91,5
2.	наука	87,8
3.	семья	87,0
4.	труд и творчество	82,6
5.	искусство и литература	80,4
6.	гражданственность	74,0
7.	природа	70,5
8.	традиционные российские религии	69,6
9.	патриотизм	65,1
10.	человечество	55,6

Анализ полученных результатов показал уровень сформированности смыслового наполнения базовых национальных ценностей, выявил проблемные области, что позволяет наметить пути и формы воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Формирование смыслового наполнения понятий обусловлено противоречивой социокультурной ситуацией в России, сменой досоветской, советской и постсоветской моделей воспитания.

Современное поколение становится носителем новых ценностей: высокая роль свободы, семьи, самореализации, науки, творчества; не вызывает интерес религия, политика, патриотизм, отношения с другими странами. Абстрактные понятия добро, красота, милосердие, уважение высоко оцениваются рационально, но не входят в ядро эмоционального выбора.

Третьей целью нашего исследования **являлось выявление** выявления у респондентов Я-схемы концепта СПРАВЕДЛИВОСТЬ, так как по результатам исследования он относится к типу декларируемых респондентами нравственных ценностей высшего порядка и является одной из координат в системе жизненных ориентиров.

Являясь архетипической потребностью, он не может быть подвержен радикальным изменениям, но может и имеет свое когнитивное денотатное поле.

По результатам вышеприведённых исследований концепт СПРАВЕДЛИВОСТЬ входит в когнитивное поле Я-схемы **«социальная солидарность»**, совместно с понятиями *свобода* и *честь*. *Коннотативная*, эмоциональная оценка понятия *справедливость* – зеленый цвет, что говорит о потребности респондентов в обороне, в защите качеств справедливости, свободы.

Также концепт СПРАВЕДЛИВОСТЬ входит в базовую национальную ценность – **гражданственность**, включая помимо себя включает в себя слова *свобода, совесть, любовь к Отечеству, вера, многообразие культур и народов и закон*.

Эмоциональная оценка этих понятий также одинакова: респонденты выбирали зеленый цвет, что говорит о готовности защищать эти ценности.

Исходя из значимости данного концепта в ценностно-смысловой Я-схеме респондентов, было решено провести исследование когнитивных полей на

расширенной выборке (785 респондентов), включающей в себя как представителей гражданско-направленной молодежи (абитуранты и студенты первых курсов профильного ВУЗа МЧС – 200 человек), так и учащихся старших классов специальных коррекционных школ с сохранным интеллектом – 112 человек).

Была произведена корреляция понятия СПРАВЕДЛИВОСТЬ с 59 концептами общего списка, с психодинамическими коэффициентами реагирования по Д.Н. Сочивко и показаниями теста Люшера. Была получена следующая картина.

6.1. Я-схема когнитивных полей понятия «справедливость» в норме и патологии

Табл. 12.

**Корреляция денотатов и эмоциональной оценки
с денотатом СПРАВЕДЛИВОСТЬ**

	Valid	Spearman	t(N-2)	p-level
Справедливость & Истина	782	0,177478	5,036663	0,000001
Справедливость & Душа	784	0,173586	4,929023	0,000001
Справедливость & Уважение	785	0,169541	4,81382	0,000002
Справедливость & Мощь и процвет родины	785	0,146958	4,157336	0,000036
Справедливость & Закон	784	0,145461	4,111448	0,000043
Справедливость & Любовь к отеч	785	0,143772	4,065296	0,000053
Справедливость & Равенство	785	0,129204	3,645969	0,000284
Справедливость & Социальные сети	784	0,126731	3,57275	0,000375
Справедливость & благотворительность	785	0,126664	3,573105	0,000374
Справедливость & Честь	785	0,126304	3,56278	0,000389
Справедливость & Малая родина	783	0,125377	3,531688	0,000437
Справедливость & Знания	785	0,124193	3,502304	0,000487
Справедливость & Духовность	784	0,123212	3,471987	0,000545
Справедливость & Сохранение среды обит-я	784	0,121715	3,42917	0,000637
Справедливость & Толерантность	784	0,109440	3,07890	0,002150
Справедливость & Надежда	785	0,108872	3,064702	0,002254
Справедливость & Вера	785	0,107869	3,036109	0,002476
Справедливость & Народ	784	0,106597	2,997988	0,002804
Справедливость & Совесть	783	0,097313	2,73250	0,006428
Справедливость & Ц работа	785	0,095877	2,69527	0,007184
Справедливость & Бог	784	0,095660	2,687376	0,007355
Справедливость & Работа	784	0,095478	2,682234	0,007468
Справедливость & Коллективизм	782	0,090937	2,550291	0,010953

Справедливость & Правда	785	0,090839	2,552408	0,010887
Справедливость & Межд сотруд	784	0,087748	2,463301	0,013981
Справедливость & безопасность	785	0,086643	2,433618	0,015171
Справедливость & Сильное государство	784	0,084765	2,37896	0,017601
Справедливость & Талант	783	0,081158	2,27558	0,023141
Справедливость & ПЛ8	785	0,077251	2,16813	0,030449
Справедливость & Ц-дети	785	0,073243	2,05501	0,040209
Справедливость & Добро	785	0,071756	2,013065	0,044450
Справедливость & Свобода	785	-0,077944	-2,18771	0,028986
Справедливость & Ц История отечест	785	-0,083128	-2,33418	0,019838
Справедливость & Ц знания	785	-0,093008	-2,61389	0,009124
Справедливость & Ц душа	785	-0,096159	-2,70325	0,007015

Выявлено, что справедливость положительно коррелирует с проблемной областью в выборе респондентами теста Люшера и отрицательно коррелирует с денотатом «свобода». Таким образом, проблемы личности со справедливостью отношения к себе и социальной реальности снижают ее чувство свободы и снижают для них влияние базовых национальных ценностей *социальная солидарность* и *гражданственность*.

Табл. 13.

Психодинамические комплексы реагирования личности на проблемные ситуации связанные с нарушением справедливости

	Valid	Spearman	t(N-2)	p-level
ПЛ8 & Кконфл	786	0,639134	23,2686	0,000000
ПЛ8 & Ккп	786	0,633951	22,9522	0,000000
ПЛ8 & Квн	786	-0,102659	-2,8897	0,003962
ПЛ8 & Кмечт	786	-0,343841	-10,2527	0,000000
ПЛ8 & Какт	785	-0,354955	-10,6242	0,000000
ПЛ8 & Ксопр	786	-0,457553	-14,4082	0,000000
ПЛ8 & Кизб	786	-0,475016	-15,1145	0,000000
ПЛ8 & Кда	786	-0,588368	-20,3740	0,000000

Выявлено, что возникновение проблем в реализации личностью респондентов чувства справедливости, повышает их конфликтность и конструктивность поведения, также, прагматичность реагирования и поведения. Также возникновение проблем в реализации личностью респондентов чувства справедливости снижает у личности волевую напряженность (собранность), активность, сопротивляемость социальной среде, адаптивность личности.

Таким образом проблемы в справедливости снижает адаптированность личности и ценностную регуляцию поведения.

Интересно в связи с этим, рассмотреть активизацию денотатных карт (понятийных полей) при усилении субъективного неблагополучия (см. Таблицу 14).

Табл. 14.

**Психодинамические комплексы реагирования личности
на проблемные ситуации связанные с нарушением справедливости**

	Valid	Spearman	t(N-2)	p-level
ПЛ8 & Коллективизм	783	0,157276	4,45069	0,000010
ПЛ8 & Бог	785	0,126761	3,57589	0,000370
ПЛ8 & Равенство	786	0,107608	3,03062	0,002521
ПЛ8 & Вера	786	0,106356	2,99494	0,002831
ПЛ8 & Межд_сотруд	785	0,096586	2,71537	0,006766
ПЛ8 & Ц_соц_сети	785	0,092171	2,59018	0,009771
ПЛ8 & Партия	786	0,090784	2,55249	0,010884
ПЛ8 & Любовь_к_отеч	786	0,084843	2,38421	0,017353
ПЛ8 & Работа	785	0,083912	2,35633	0,018702
ПЛ8 & Справедливость	785	0,077251	2,16813	0,030449
ПЛ8 & Национальная_идея	783	0,075712	2,12195	0,034156
ПЛ8 & Надежда	786	0,075037	2,10699	0,035436
ПЛ8 & Монархия	786	0,072117	2,02456	0,043251
ПЛ8 & Малая_родина	784	0,071915	2,01627	0,044113
ПЛ8 & Совесть	784	0,071755	2,01176	0,044588
ПЛ8 & пол	783	-0,071929	-2,01538	0,044207
ПЛ8 & Ц_трудолюбие	786	-0,072015	-2,02167	0,043549
ПЛ8 & Ц_честь	786	-0,072573	-2,03742	0,041944
ПЛ8 & Ц_русс_язык	786	-0,077296	-2,17078	0,030247
ПЛ8 & Ц_любовь_к_отеч	785	-0,078747	-2,21036	0,027369
ПЛ8 & Ц_безопасность	785	-0,079230	-2,22403	0,026431
ПЛ8 & Ц_талант	786	-0,083168	-2,33681	0,019700
ПЛ8 & Ц_литература	786	-0,085067	-2,39053	0,017059
ПЛ8 & Ц_творчество	786	-0,093296	-2,62373	0,008866
ПЛ8 & Ц_уважение	786	-0,094924	-2,66994	0,007744
ПЛ8 & Свобода	786	-0,095734	-2,69293	0,007234
ПЛ8 & Ц_знания	786	-0,096167	-2,70522	0,006974
ПЛ8 & Ц_История_отечест	786	-0,096793	-2,72299	0,006613
ПЛ8 & Ц_сильн_государство	785	-0,117459	-3,30965	0,000977
ПЛ8 & Ц_мужество	786	-0,133191	-3,76286	0,000181
ПЛ8 & возраст	786	-0,159485	-4,52349	0,000007

Проблемные состояния актуализирует потребность в коллективизме, равенстве, вере с положительными коннотациями. А также с отрицательными коннотациями воспринимаются возраст, мужество, восприятие государства как сильного, ценности знания и свободы.

Таким образом, с позиций мотивации молодежи к когнитивной деятельности по обучению нарушенная ценность справедливости снижает мотивацию к когнитивной деятельности.

Организация управления в специальной (коррекционной) школе с позиций учебной компетентности

Проблема социализации детей с органиченными возможностями здоровья заключается в конфликтном столкновении скорости развития, абилитации и реабилитации таких детей и временными требованиями освоения образовательной программы, указанными федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС). В силу влияния на развитие ребенка органического дефекта и сочетанных патологий, возможностей образовательной среды, реабилитационного потенциала ребенка, особенностей родительского отношения и ряда других факторов развитие учащихся может не укладываться в нормативы даже специального ФГОС для детей с ограниченными возможностями здоровья. В то же время необходимость социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно детей-инвалидов с сохраненным интеллектом, ко времени совершеннолетия является приоритетной и актуальной. Возникает конфликтное противоречие, затрагивающее всех участников образовательного процесса.

Определяя оценку конфликтной зоны в развитии ребенка-инвалида с детским церебральным параличом (ДЦП) с позиций внешних и внутренних критериев, мы попадаем в рамки **критериально-ориентированного подхода** К.М. Гуревича, который выдвигает понятие «социально-психологического норматива» (СПН) [20]. Согласно его определению, «социально-психологический норматив можно определить как систему требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов <...> Требования, составляющие содержание СПН, <...> являются идеальной моделью требований социальной общности к личности <...> Такие требования <...> закреплены в виде правил, норм, предписаний <...> Они присутствуют в образовательных программах, в квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении учителей, воспитателей, родителей. Такие нормативы историчны, они меняются вместе с развитием общества <...> Время их существования зависит от отнесенности к той или иной сфере психического, с одной стороны, и от темпов развития общества, с другой» [20: с.217 - 218].

Этот социально-психологический норматив предъявляется обществом ко всем своим членам, в том числе и к людям с ограниченными возможностями здоровья. Основной характеристикой социализации является способность личность успешно коммуницировать с обществом для достижения своих це-

лей, организуя эту деятельность по лекалам социально-психологического норматива.

Понятие «функциональной нормы» означает представление о собственной образовательной и реабилитационной траектории ребенка-инвалида с ограниченными возможностями здоровья и «неповторимости пути развития каждого человека, а также о том, что любое отклонение можно считать отклонением только в сопоставлении с индивидуальным трендом развития каждого человека. К такому взгляду примыкает и «адаптационный» подход Н.Г. Штыкова, где критерием нормальности выступает способность человека к адаптации. [73].

Решение существующего конфликта между социальными и образовательными требованиями и объективными нейропсихологическими возможностями учащихся происходит с позиций усиления возможностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Необходимо организовать такой процесс обмена информацией между обучающимися и остальными участниками социально-образовательного процесса, чтобы он приводил к полной социализации несмотря на последствия органического поражения. Процесс обмена информации требует формирования коммуникативных компетенций высокого уровня. В данном исследовании мы выясняем причины, мешающие формированию высоких коммуникативных компетенций у учащихся (на примере детей с церебральным параличом) и предлагаем пути решения выявленных проблем.

Процедуры исследования

В исследовании принимало участие 112 учащихся специальной (коррекционной) школы, страдающих детским церебральным параличом средней и легкой степенью нарушений с сохранным интеллектом. Все учащиеся в выборке имеют диагноз ДЦП и сочетанные опорно-двигательные нарушения различного генеза. Из них 48 человек имеют диагноз ДЦП в поздней резидуальной стадии, 36 – ДЦП с синдромами мозжечковой и пирамидной недостаточности, миотоническими и церебрастеническими нарушениями. Возраст респондентов варьируется от 12 до 20 лет.

Критерии оценивания и их формулировки (ситуации воспитания, установки, мотива и защиты) вырабатывал школьный медико-психолого-педагогический консилиум, состоящий из следующих специалистов: врача – невролога, врача- педиатра, врача-психиатра, специалиста по лечебной физической культуре, дефектолога, логопеда, медицинского (клинического) психолога, педагога- психолога, логопеда, социального работника, классного руководителя, воспитателя, педагогов – предметников. Парадигмой выработки критериев служила концепция «средовой психической дезадаптации» Б.Н. Алмазова, более подробно описываемая в теоретической части статьи [2].

Для анализа были выбраны следующие показатели:

возраст – позволяет оценить продолжительность и эффективность коррекционной работы и неизбежные онтогенетические трансформации;

наличие или отсутствие умственной отсталости;

степень выраженности (тяжесть) патологии - позволяет выявить возможные изменения общего состояния ребенка при неизменном клиническом диагнозе;

обобщенные характеристики нейропсихологического исследования (кинестетический праксис, пространственный праксис, динамический праксис, стереогноз, зрительный гнозис, речь, слухо-речевая память, рисунок, чтение, счет, задачи) [57];

определенные экспертным методом школьного медико-психолого-педагогического консилиума: социальная ситуация воспитания, сформированные органическим дефектом установки личности обучающегося, мотивы преодоления дефекта, психологические реакции на ограничение физических возможностей.

Вследствие номинативности некоторых шкал, статистические расчеты проводились в программе STATISTICA 6.0 по непараметрическим критериям Манна-Уитни и Спирмена при уровне достоверности $p < 0,05$. Результаты статистических расчетов приведятся ниже, при обсуждении полученных результатов.

Theoretical and methodological basis

Остановимся на методологических подходах к абилитации детей с церебральным параличом как наиболее типичной категории представителей детей с ограниченными возможностями здоровья не вследствие поражения анализаторов, а системного органического дефекта нервной системы. Мы опираемся на общенаучные положения, выработанные рядом российских исследователей:

"- о единстве и сложном взаимодействии биологического и социального факторов в развитии ребенка с нарушениями психики, ведущей роли социальной среды в онтогенезе и дизонтогенезе; (Л.С. Выготский, Е.Е. Дмитриева, К.С. Лебединская, И.Ю. Левченко, У.В. Ульяновская и др.);

- об общих и специфических особенностях нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.);

- о необходимости дифференцированного и индивидуализированного подхода в системе помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (Л.С. Выготский, В.В. Лебединский, Е.А. Стребелева, и др.)».

Одним из дискуссионных вопросов, обсуждаемых в научной литературе, является вопрос о состоянии интеллекта детей с церебральным параличом и его связи с тяжестью двигательного дефекта (М.О. Гуревич, И.И. Мамайчук, Н.В. Симонова и др.) [42,43]. Существует точка зрения авторов на корреляцию между двигательными и психическими нарушениями: чем тяжелее дефект, тем более выражены двигательные нарушения. На наш взгляд, данная зависимость не является столь жесткой (И.Ю. Левченко) [37].

Для выявления характерной психической структуры, общей для личности детей с ДЦП, наиболее адекватным методом является многофакторный эксперимент с помощью средств психологической диагностики. Это

целостный метод, позволяющий объединить клинические и психолого-педагогические методы исследования, соединить их с достоинствами метрического подхода. Многофакторный эксперимент позволяет с помощью средств статистического анализа выявить индивидуальные характеристики обследуемых по анализу комплекса различных исследуемых показателей (И.И. Мамайчук) [42].

Рассматривать коммуникативную компетентность детей с ограниченными возможностями здоровья ради их социализации представляется нам необходимым в теоретической парадигме био-психо- социального подхода [43]. Задачей социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (в том числе и детей – инвалидов) является нахождение способа полноценного функционирования в обществе, несмотря на ограниченные возможности здоровья.

Решение поставленной задачи возможно на методологической основе трудов Л.С. Выготского: 1) в развитии детей с физическими и умственными дефицитами прослеживаются те же основные закономерности, которым подчиняется развитие детей без дефектов; 2) любой недостаток развития сказывается на отношениях с людьми, нарушение взаимодействия с окружающим миром и людьми выделяется как важнейшая общая закономерность аномального развития; 3) следствием первичного органического дефекта, влекущего нарушения психического развития, обязательно следует вторичный недостаток психического развития - нарушение формирования речи; 4) генерализованное недоразвитие речи сказывается на развитии мышления ребенка и выступает в качестве недостатков третьего порядка [18].

Развитие идеи био-психо-социального подхода происходит через понятие «метасиндром», введенное Ю.В. Микадзе. Метасиндром понимается, «как закономерное сочетание симптомокомплексов, характеризующих ту или иную стадию или вариант развития. Состав метасиндромов развития как закономерного сочетания определенных синдромов меняется в ходе онтогенеза в соответствии с логикой морфофункционального созревания различных зон мозга, присущей возрастному этапу, индивидуальному варианту развития.» [46]. Одна из функций метасиндрома - «описание психологического содержания новообразований, свойственных периоду возрастного развития или определенной форме патологии развития»[46].

Исследование осуществляется в рамках подхода «средовой психической дезадаптации» [2]. Метасиндром порождает формирование психологических новообразований в личности детей с ДЦП. Данные новообразования имеют различные пути развития у ребенка с ДЦП, в зависимости от: тяжести дефекта; социальной ситуации развития (благоприятной или деструктивной); вида психологической установки, сформированной в ответ на наличие дефекта; мотивов ребенка с ДЦП в связи с переживанием имеющегося дефекта; вида субъективной психологической поведенческой защиты в ответ на психическое переживание дефекта и его социальных последствий для ребенка.

Суть теории «средовой психологической дезадаптации», разработанной Б.Н. Алмазовым [2], состоит в том, что формирование отклонения (отчуждения) от нормального вектора социально-психологического развития зависит в равной мере как от первичных и вторичных проявлений органического дефекта, так и от педагогических условий воспитания в семье и школе. Б.Н. Алмазовым утверждается, что сочетание последствий органического дефекта вкупе с ситуацией неблагоприятного воспитания порождает в личности с органическим дефектом специфические установки (доминанты), мотивы и психологические защиты. Эти специфические конструкты личностной организации и нарушают, в конечном итоге, процесс конструктивной самоактуализации в социуме. Мы предлагаем схему для иллюстрации того, что намерены сказать.

Нарушение (дефект) – органический дефект, влияющий на нейропсихологические и высшие психические функции;

Ситуация воспитания – дезадаптивная воспитательная ситуация в социальном окружении.

Установка (доминанта) – диспозиция (направленность), как форма реагирования на последствия дефекта и на наличную ситуацию воспитания;

Мотив (драйв) – специфический мотив адаптационного отреагирования первичных и вторичных последствий дефекта, ситуации воспитания и сформированной дефектом доминанты;

Защита – адаптивная специфическая психологическая защита личности при наличии дефекта

Мы можем использовать факторы средовой психологической дезадаптации (нарушения, ситуации воспитания, установки, мотива и защиты) как критерии оценивания вектора развития с позиций его конструктивности/деструктивности.

Таким образом, понятие «метасиндром» описывает не только психические новообразования ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и его субъективную реакцию, установки, мотивы, психологические защиты и учитывает влияние на личность социальной среды. Мы рассматриваем понятие «метасиндром» в границах от его нейропсихологической основы до социально-психологических последствий его проявления в медицинской, психолого-педагогической, семейной и образовательной сферах жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями здоровья.

Сводя воедино высказанные выше теоретические положения в рамках био-психо-социальной модели (G.Engel, Ю.Г. Фролова) [78,68], мы можем утвердить следующую методологическую модель социализации с помощью формирования коммуникативной компетенции у детей с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с детским церебральным параличом).

Макросоциальное окружение – образовательная среда коррекционной школы;

Микросоциальное окружение – одноклассники и классный руководитель, члены семьи;

Диадические отношения – ребенок-мать, ребенок – учитель, ребенок – ребенок;

Психический уровень – уровень психологической адаптации /дезадаптации в образовательной среде;

Органический уровень – уровень психофизиологического функционирования (гомеостаз, истощение нервных процессов и т.д.);

Клеточный уровень – конкретное органическое нарушение деятельности клеток центральной нервной системы и других органов.

Биопсихосоциальная модель опирается на принципы системного подхода (Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев), поэтому в модели абилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья личность ребенка (его ценности, генерализованные смыслы) должна порождать мотивацию развития и общения в социальных средах, что, в свою очередь, побудит ее выстраивать полноценную коммуникацию в диалогических эмпатийных отношениях и позволит психологически адаптироваться в коллективе малой группы, конструктивно инкорпорируя свой органический дефект в психический образ себя.

Согласно положениям Энджела, потребностью пациента является снятие связанного с болезнью (дефектом) дистресса и качество отношений между врачом и пациентом является ключевой детерминантой успешного лечения [78]. Задачей работников коррекционной школы является определение у детей специфических установок, смыслов, мотивов, переживаний и психологических защит детей, порождаемых органическим дефектом и его последствиями. На основе определения этих личностных особенностей необходимо выстроить программу абилитации (реабилитации) и социализации.

Дискуссия

Характеристика детей с ДЦП

Проведенный И.И. Мамайчук возрастной анализ развития психофизиологических, характерологических и личностных характеристик у здоровых детей и детей с различными формами ДЦП показывает, что структура личности у последних отличается меньшим количеством интеграции и большим количеством эмоционально-волевого регулирования в ущерб рациональному и личностно опосредованному. Интеграционная основа у детей с ДЦП отличается фрустрированностью, тревожностью, эмоциональной лабильностью, то есть негативными формами проявления. В процессе взросления влияние и значимость эмоционально-волевых характеристик у детей с ДЦП только возрастает [42].

Слабая интегрированность личности и волевых качеств обуславливается рядом причин:

Сниженный интеллект. Причиной снижения служит эмоциональная дезорганизация мышления, которая приводит к повышенной озабоченности,

склонности к пессимизму, доминированию тревожно-депрессивного фона настроения, высокой степени фрустрированности. Недостаточность рационального контроля поведения объясняется подверженностью аффективному компоненту.

Высокая тревожность. Причины: частая госпитализация, болезненные медицинские манипуляции, церебрально-органическая недостаточность, переживания по поводу физического отставания от здоровых сверстников, социальная депривация и др. Тревожность также порождается высокой конформностью и сниженной доминантностью. Эти факторы положительно коррелируют с фрустрационной напряженностью и отрицательно - с самоконтролем и возбудимостью. Высокая эмотивность поведения детей с церебральным параличом коррелирует с повышенной фрустрацией и пониженной способностью решать жизненные задачи, преодолевать трудности коммуникации и социального взаимодействия. На уровне личностной реакции на фрустрацию дети демонстрируют безобвинительные реакции, что можно трактовать как психологическую защиту, стратегию избегания, ухода от конфликта.

Сниженная коммуникабельность. Уровень общительности снижен, поскольку эмоциональная нестабильность, неуравновешенность, легкая возбудимость, повышенная лабильность, недостаточно адекватная самооценка у детей с ДЦП препятствуют эмпатийному диалогичному общению.

Несмотря на высокую потребность в общении, удовлетворённость ею у детей с ДЦП снижена, что подтверждается результатами других исследований по коммуникативной компетентности у детей с ДЦП. Базовой причиной коммуникативных дефицитов также является их двигательная недостаточность (И.Ю. Левченко, 1986 и др) [37].

Социальная конформность. Этот феномен вызывает повышенная зависимость от окружающих, конформность. Данные социальные влияния усиливаются привитыми воспитанием установками ответственности, стойкости моральных принципов. Данные качества не являются личностно инкорпорированными, а служат средством приспособления к среде, поскольку собственной энергии для активного проявления мотивов детям с ДЦП не хватает.

Таким образом, личностными особенностями детей с ДЦП являются: эмотивность, тревожность, зависимость, поведенческая и коммуникативная некомпетентность, ригидность. Все это значительно снижает способность таких детей к адаптации.

Однако полученные И.И. Мамайчук и другими исследователями данные не отражают несколько значимых проблем: взаимосвязь тяжести дефекта и уровня объективного физического развития ребенка с ДЦП; влияние на формирующуюся личность с церебральным параличом степени благополучия социальной ситуации развития; роль субъективной картины отражения ребенка с церебральным параличом объективной ситуации в формировании личностных черт.

На наш взгляд, необходимо сделать следующий шаг и соотнести между собой степень тяжести дефекта, уровень физического развития, нейропсихологические данные и субъективную личностную реакцию детей с ДЦП на текущую ситуацию развития.

Экспертная работа консилиума

Сегодня в России не существует унифицированных методов оценки субъективных состояний личности по отношению в своей болезни (дефекту). Поэтому оценку и формулировки ситуации воспитания, специфических установок, доминант, смыслов по отношению к болезни, мотива преодоления дефицитарности и ограничений, психологической защиты по поводу своей ограниченности в здоровье вырабатывал школьный медико-психолого-педагогический консилиум.

Все респонденты проходили несколько оценок консилиумом в течение года, обсуждались в том же составе участников на педагогических советах и ежедневно контактировали со всеми участниками консилиума в текущей коррекционно-образовательной работе.

В результате консилиум, состоящий из врача-невролога, врача-педиатра, врача-психиатра, специалиста по лечебной физической культуре, дефектолога, логопеда, медицинского (клинического) психолога, педагога-психолога, логопеда, социального работника, классного руководителя, воспитателя, учителей выявил и определил несколько видов специфических ситуаций воспитания, установок, мотивов и защит, типичных для восприятия детьми с церебральным параличом своих психофизиологических ограничений в деятельности.

Приведем результаты экспертной работы школьного консилиума.

В социальной ситуации выявлено 6 градаций: депривация; гиперопека; запущенность; изоляция; социальное отчуждение; родительское отчуждение.

В установках выявлено 18 типов: уход в мир воображения, отстранение от включения в деятельность, ожидание неудачи, отчуждение от чувств, сознательная фрустрационная готовность, перенос конфликтов на близких, недоверие к ценностям образовательной среды, навязывание эгоцентричных взглядов окружающим, поиск покровителей, игровая деятельность, отчуждение от социальных эмоций, готовность к порицанию, недоверчивый пессимизм, сознательная эгоцентрическая доминантность, бегство в семейные сценарии отношений, враждебность, избегание включения в деятельность.

В мотивах выявлено 17 типов: мотив ухода в примитивную среду; мотив саморазвития; мотив спонтанности эгоцентрических побуждений; мотив смыслового отстранения от реальности; мотив поиска податливой социальной среды; мотив сброса напряжения в конфликтах; мотив быть полезным; мотив социального дистанцирования; мотив поиска сочувствия; мотив власти; мотив достижения; мотив идентификации с другими; мотив избега-

ния неудачи; мотив привлечения внимания; мотив самоутверждения; мотив поиска похвалы; мотив эмансипации.

В защитных психологических реакциях было выявлено 18 типов:

1. Отчуждение, для которого характерно чувство утраты эмоциональной связи с другими людьми, собственными переживаниями. Проявляется в повышенном критическом отношении к педагогам, к окружающим людям;

2. Замыкание в мире домашних отношений, демонстрация оппозиции к общепринятому (с истероидной окраской); либо остаться в инфантильном статусе под патронажем сильной личности главы семьи;

3. Отчуждение от мотивов, которыми руководствуются окружающие с формированием психологии «антигероя», для которого не существует ответственности по взятым на себя обязательствам;

4. Перенос тех предчувствий и опасений, которые вынуждают родителей отгораживаться от социума, на все, что связано с культурой в целом;

5. Стойкое отвращение к «энергичным людям» перерастающее в отшельнические тенденции аутсайдера, готового мириться внешне с самой примитивной формой жизни, сохраняя свои роли-статусы в неприкосновенности;

6. Упорный уход на улицу, ища понимание и сочувствия среди сверстников;

7. Формирование навыков изгоя, согласного принять нравы и обычаи принявшей среды безотносительно их общественного значения;

8. Формирование психологии аутсайдера, готового смириться с инакомыслящим миром как недоступным для понимания и жить по общим правилам, но со своим миром, где мистическое значит больше реалистического;

9. Уход в мир воображения и фантазий. Перенос тревожных предчувствий и опасений;

10. Вытеснение. Уход в мир воображения и собственных фантазий;

11. Идеализация себя и обесценивание оппонентов, перфекционизм;

12. Комбинация внутренних смыслов поведения, продиктованная воображением, стиснутым узким социальным пространством, выглядит как утрированный индивидуализм;

13. Отрицание - стремление избежать новой информации, несовместимой со сложившимися представлениями о себе. Испытывает страх перед неудачей, стремится не оказаться в ситуации, в которой может потерпеть поражение;

14. Завышенная самооценка;

15. Отыгрывание чувств вовне (обвинение, истероидная демонстрация), вытеснение неприятной информации, рационализация (защитительное оправдание своих мотивов);

16. Рационализация. Самоутверждение, защита собственного «Я» - основной мотив актуализации этого механизма психологической защиты личности;

17. Смирение с социальной позицией помыкаемого при лидерах, либо уход в социум, где примитивность статуса служит защитой от посягательств извне;

Выработанная типизация позволила выполнить непосредственную исследовательскую работу по установлению взаимосвязей между нейропсихологическим влиянием органического дефекта и всеми более высокими иерархическими слоями био-психо-социальной модели ребенка с ограниченными возможностями здоровья: макросоциальное окружение (образовательная среда коррекционной школы и ситуация воспитания в семье); микросоциальное окружение (взаимодействие с одноклассниками); диадические отношения – ребенок- сопровождающая мать, ребенок – учитель, ребенок – ребенок); психический уровень (уровень психологической адаптации /дезадаптации в образовательной среде); органический уровень (уровень нейропсихологического функционирования нервной системы и головного мозга относительно возрастных норм развития).

Результаты статистической обработки и их анализ

В результате анализа медиан номинативных типов были выявлены типичные для основной выборки ситуация воспитания, установка, мотив и защита.

Табл. 15.

**Результаты медиального анализа средовых
и личностных компонентов у детей с ДЦП**

	ситуация	установка	мотив	защита
MEDIAN case 1-112	3	9	13	15

Ситуация (тип 3) - Запущенность

Установка (тип 9) - В среде нужно обеспечить себе устойчивый статус, что заставляет искать покровителей и то большинство, к которому нужно примкнуть

Мотив (тип 13) - Мотив поощрения или мотив избегания санкций, желание завоевать хорошее отношение одноклассников и педагогов, особенно близких и значимых людей.

Защита (тип 15) - Отчуждение. Завышенная самооценка, идеализация себя и обесценивание оппонентов, перфекционизм (стремление к собственной цели, когда поражение не зазорно).

Проанализируем полученные результаты.

Типичная ситуация воспитания для детей с церебральным параличом – запущенность. Такая субъективная оценка противоречит объективной реальности: каждого ребенка сопровождает либо мать в качестве ассистента, либо тьютор. Видимо, речь идет не о физической запущенности или родительском небрежении, а о психологической запущенности в части социальной адаптации и развития ребенка как личности. По результатам опроса родителей и материалам непосредственного наблюдения педагогами становится явным, что родитель-

ская забота отличается значительной долей ритуализированности и направлена, в основном, на компенсацию физических недостатков. Формирования такого мировоззренческого уровня у детей с церебральным параличом, который помог бы им конструктивно социализироваться в обществе, на коммуникативном уровне между родителями и детьми не происходит.

Типичная установка – конформный поиск покровителей для получения социального статуса. По всей видимости, ограничение в возможностях здоровья приводит к пораженческой, униженной установке по отношению к своим возможностям. Отсюда поиск покровителя. Макро и микросоциальное окружение, диалогические коммуникации со значимыми взрослыми не оказывают мотивирующего влияния на самореализацию детей с церебральным параличом.

Типичный мотив – мотив поощрения и мотив избегания санкций, аффилиативная потребность в соединении со значимыми взрослыми и сверстниками. Наблюдается созависимость, мотивация эмпатийного внешнего принятия, чтобы имеющееся ограничение в деятельности покрывалось хорошим, некритичным отношением окружающих. Отмечаются сниженные волевые качества у всех респондентов.

Типичная психологическая защита – отчуждение, завышенная самооценка и обесценивание оппонентов. Если внешняя макро и микросоциальная среда выталкивает ребенка из зоны комфорта в зону достижений, то наступает отчуждение от социума.

На этом этапе анализа становится очевидным, что социализация детей с ограниченными возможностями здоровья должна строиться по принципу «извне вовнутрь». Поощрение мотивации достижения у учащихся с церебральным параличом должно быть организовано на уровне общешкольной среды совместными усилиями всех педагогов и коррекционных специалистов, воспитателей и тьюторов. Далее оно должно дифференцироваться применительно к особенностям каждого учащегося как на микросоциальном уровне класса, так и на диалогическом уровне педагог – ученик, воспитатель – ученик, тьютор – ученик.

Для реализации такой образовательной стратегии необходимы развитые средства коммуникации, коммуникативная компетентность всех участников процесса. Следовательно, необходимо выяснить, как взаимодействуют между собой органический дефект учащихся и их способность к коммуникации.

Для ответа на этот вопрос были произведены статистические расчеты по методу Спирмена между результатами нейропсихологического исследования и личностными особенностями детей с церебральным параличом (результаты приведены в таблице ниже).

Табл. 16.

Результаты корреляции параметров нейропсихологического исследования с средовыми и личностными факторами воздействия на личность детей с ДЦП

	Valid	Spearman	p-level
УСТАНОВКА			
3.5 Динамический праксис: теменная доля: нарушение пространственной организации движений & установка	112	0,20	0,04
5.4 стереогноз: комиссуры: тактильная аномия & установка	112	0,20	0,03
С (стереогноз) & установка	112	0,21	0,03
МОТИВ	112		
ДП (динамический праксис) & мотив		0,21	0,03
3.7 (Динамический праксис: лобная доля: деавтоматизация) & мотив	112	0,20	0,03
Р (речь) & мотив	112	0,27	0,00
С (стереогноз) & мотив	112	0,25	0,01
5.2 (стереогноз: теменная доля: нарушение сензитивного гнозиса: не узнает на ощупь) & мотив	112	0,19	0,04
5.3 (стереогноз: лобная левая доля: амнестическая афазия) & мотив	112	0,20	0,03
СМК (слухо-моторная координация) & мотив	112	0,22	0,02
4.2 (Слухо-моторная координация: височные доли: нарушения слухового восприятия ритма) & мотив	112	0,19	0,04
8.4 (слухо-речевая память: лобные доли: нарушение избирательности мнестической деятельности) & мотив	112	0,28	0,00
ЗАЩИТА			
4.2 (Слухо-моторная координация: височные доли: нарушения слухового восприятия ритма) & защита	112	0,23	0,02
6.2 (зрительный гнозис: височная доля: амнестическая афазия) & защита	112	0,21	0,03
ВНУТРЕННИЕ СВЯЗИ			
установка & защита	112	0,25	0,01
установка & мотив	112	0,19	0,04

Как видно из результатов анализа по Спирмену, мотивация напрямую положительно коррелирует с речью на уровне 27% в выборке при очень высокой достоверности расчета ($p < 0,00$). Как мы уже выяснили ранее, мотивом у учащихся с церебральным параличом является бестревожное существование в доброжелательном коллективе сверстников и учителей. Надо учитывать, что при церебральном параличе недоразвитие речевых функций является именно органическим дефектом либо второго, либо первого порядка.

Можно предположить, что именно физическая затрудненность речевых коммуникаций снижает мотивацию общения в социуме и ведет к конформистской позиции. Этот вывод подтверждают положительные корреляции с мотивом остальных нейропсихологических функций: снижение деавтоматизация движений, нарушение сензитивного гнозиса, снижение динамического праксиса, амнестическая афазия, нарушение слухоречевой памяти, нарушение слухомоторной координации. Графически сказанное представлено на рисунке 1.

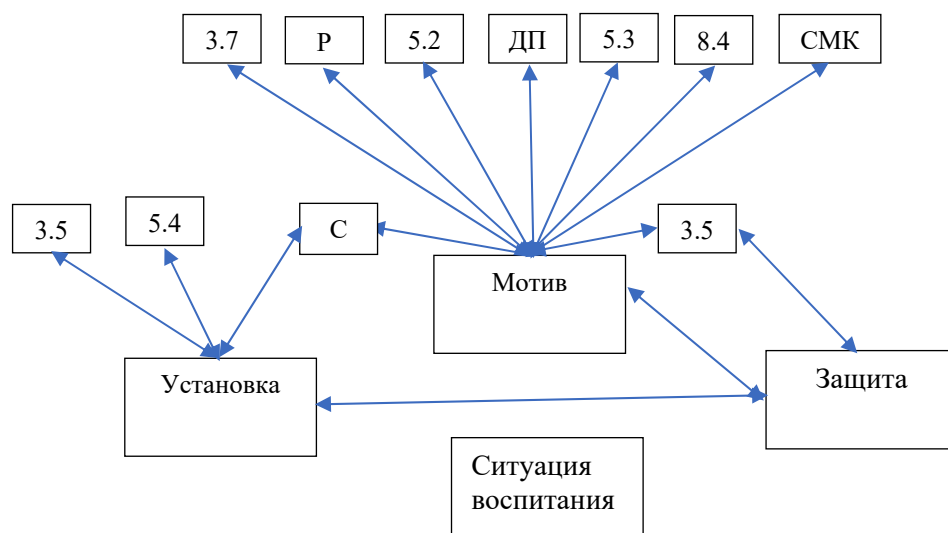


Рисунок 17. Графическое представление корреляционных зависимостей

Возникает парадоксальная проблемная ситуация: ребенку с церебральным параличом трудно говорить, он скрывается в комфортной нетребовательной социальной микросреде, в то же время ребенку необходимо говорить как можно больше, чтобы выработать мотивацию достижения и найти свой путь социализации.

Results and Conclusions

Решение данной ситуации видится нам через специфическую модель организации школьной среды. Тогда задача образовательного учреждения выглядит следующим образом: 1) задать ребенку с ограниченными возможностями здоровья социально-психологический норматив; 2) мотивировать ребенка на его усвоение и использование; 3) обучить компетенциям применения социально психологического норматива. Такая задача требует организации учебного и воспитательного процесса на базе индивидуальных особенностей учащихся в ограниченных возможностями здоровья (изменяется учащиеся – изменится и организация). Методологической основой такого

подхода может быть как личностно-деятельностный, как бихевиорально-поведенческий подход, так и когнитивно-процесуальный подход.

Список литературы

1. Алишев Б.С. Психологическая теория ценности: Системно-функциональный подход: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2003.
2. Алмазов Б.Н. Психология социального отчуждения. – Екатеринбург : Издательский дом «Уральская государственная юридическая академия», 2007 г. – 192 с.
3. Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Т. 1, 2. Волгоград: Парадигма, 2005.
4. Арапова О.А., Гайсина Р.М. Дружба // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Т. 1. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 58-80.
5. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Международные отношения, 1990.
6. Бердяев Н.А. Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма. М.: ЗАО «Сварог и К», 1997.
7. Бердяев Н.А. Философия свободы. Истоки и смысл русского коммунизма. М.: ЗАО «Сварог и К», 1997. С. 245–412
8. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику: курс лекций. 4-е изд., испр. и доп. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014.
9. Болдырев Н.Н. Концептуальная основа языка // Когнитивные исследования языка. 2009. Вып. IV. С. 25–77.
10. Большой энциклопедический словарь, 2000 <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/319990>
11. Василенко В.А. Ценность и ценностное отношение. М., 1966.
12. Вежбицкая А. Личности, сформированные культурой // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. С. 392-398.
13. Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002.
14. Вепрева И.Т., Ицкович М.М., Купина Н.А., Шалина И.В. Ценностные предпочтения современной студенческой молодежи в лингвокогнитивном и социопсихологическом освещении / Вопросы когнитивной лингвистики, 2016, № 2, с. 62 – 73.
15. Вепрева И.Т., Купина Н.А. Принципы отбора вербальных знаков ценностей в процессе аксиологического строительства в современной речевой практике / Известия Уральского федерального университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2015, № 4 (145), с. 238 – 244.
16. Вепрева И.Т., Купина Н.А. Языковая репрезентация ценностных предпочтений уральцев по данным местной прессы // Известия Саратовского университета. Новая серия, филология. Журналистика. 2016. № 2. С. 126–129.
17. Вепрева И.Т., Мальцева Т.В. Базовые ценности россиян в отражении языковой рефлексии // Политическая лингвистика. 2017. № 1. С. 101–108.

18. Выготский Л.С. Основы дефектологии. – СПб: Лань, 2003 – 654 с.
19. Гудков Л.Д., Дубин Б.В., Зоркая Н.А. Постсоветский человек и гражданское общество. М.: Московская школа политических исследований, 2008.
20. Гуревич К.М., Акимова М.К., Козлова В.Т. Статистическая норма или социально-психологический норматив? //Психол. Жур. 1986, т. 7, - № 3.- с. 35-45.
21. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Москва: Просвещение, 2009. 24 с.
22. Дзялошинский И.М. Культура, журналистика, толерантность (о роли СМИ в формировании в российском обществе атмосферы толерантности и мультикультурализма) // Роль СМИ в достижении социальной толерантности и общественного согласия: материалы международной конференции. Екатеринбург, 21-22 декабря 2001 г. / под ред. Л.М. Макушина. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. С. 15-38.
23. Добровольская Е.В. Концептуализация семьи в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук: Томск, 2005.
24. Коробейников И.А. Функциональный диагноз как основа комплексной коррекции нарушений психического развития // Сб. науч. тр. по итогам Всероссийской конференции. Иркутск: ВСГАО, 2011.
25. Карасик В.И. Эмблематический концепт «благополучие» // Политическая лингвистика. 2010. № 3 (33). С. 34-40.
26. Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. М.: Гнозис, 2010.
27. Категория оценки и система ценностей в языке и культуре. М.: Индрик, 2015.
28. Киселёва Н. А. Психодиагностическая методика выявления минимальных отклонений развития у детей дошкольного возраста : Дис.... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2003 - 258 с.
29. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности: в 2 т. СПб.: Златоуст, 2014.
30. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности: в 2 т. СПб.: Златоуст, 2014.
31. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. М.: ООО «Издательство «Вече 2000»; ООО «Издательство АСТ», 2003.
32. Краткий психологический словарь. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». 1998.
33. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: монография. Кострома, 2004.
34. Купина Н.А. От города-завода к современному передовому городу: стилистические приметы и ценностные ориентиры газеты «Вечерний Первоуральск» / Известия Уральского университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2016. № 2. С. 19–20.
35. Купина Н.А. Тоталитарный язык: Словарь и речевые реакции. Екатеринбург; Пермь: Изд-во Урал. ун-та; ЗУУНЦ, 1995.

36. Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян // Социс. 1996. № 5. С. 3–24.
37. Левченко И.Ю., Приходько О.Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. – М.: Издательский центр «Академия», 2001 г. – 192 с.
38. Леонтьев Д.А. Ценность // Человек. Философско-энциклопедический словарь. М.: Наука, 2000. С. 410–412.
39. Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов: коллективная монография. М.: ТЕЗАУРУС, 2011.
40. Лосский Н.М. Ценность и бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей. М.: Книга по требованию, 2012. С. 2.
41. Люшер М. Сигналы личности: Ролевые игры и их мотивы. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1993.
42. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. СПб. 2000.
43. Мамайчук И.И., Маленков Н.Н. Учет психологических факторов в системе комплексного лечения детей с параличами Эрба Клюбке / В сб. Реабилитация детей с поражениями опорно-двигательного аппарата. Труды НИИ им. Н.Г. Турнера. Л., 1987. – 168 с.
44. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство.— М.: МЕДпресс, 2001.— 592 с.
45. Мещерякова Ю.В. Красота // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стерина. Т. 1. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 118-138.
46. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Уч. Пос..-СПб.: Питер, 2008.-288 с.
47. Моспанова Н.Ю. Добро – зло // Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стерина. Т. 3. Волгоград: Парадигма, 2006. С. 27-35.
48. Петров А.В. Пересечение понятий «добро» и «зло» в этике и праве // Наука, общество, человек: Вестник Уральского отделения РАН. 2008. № 3. С. 28-31.
49. Приходько О. Г. Система ранней комплексной дифференцированной коррекционно-развивающей помощи детям с церебральным параличом : автореферат дис. ... доктора педагогических наук. Москва, 2009. - 48 с.
50. Прозоров В.В. Предисловие составителя // Салтыков-Щедрин М.Е. Избранные иронические и саркастические мысли – на разные случаи жизни / сост. и автор предисловия В.В. Прозоров. Саратов: КИЦ «Саратовтелефильм» – «Добродея», 2008. С. 3-14.
51. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. Москва: Флинта, 2006. 238 с.
52. Ратмайр Р. Русская речь и рынок: традиции и инновации в деловом и повседневном общении. М.: Языки славянской культуры, 2013.
53. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1998.
54. Салтыков-Щедрин М.Е. Избранные иронические и саркастические

мысли – на разные случаи жизни / сост. и автор предисловия В.В. Прозоров. Саратов: КИЦ «Саратовтелефильм» – «Добродея», 2008.

55. Семаго Н.Я. Семаго М.М. Типология отклоняющегося развития: Модель анализа и ее использование в практической деятельности .-М.: Генезис, 2011 - 400 с.

56. Симонова Т.Н. Синергетическая модель психолого-педагогической помощи дошкольникам с тяжелыми двигательными нарушениями : диссертация ... доктора педагогических наук . Москва, 2011.- 395 с.

57. Скворцов И.А., Адашинская Г.А., Нефедова И.В. Модифицированная методика нейропсихологической диагностики и коррекции при нарушениях высших психических функций у детей. Учебно-методическое пособие.- М.: Тривола – 2000. – 59 с.

58. Сковородников А.П. Ключевые слова / Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 244.

59. Сковородников А.П. О ключевых словах русского менталитета // Светлица, 1993. № 1.

60. Собчик Л.Н. МЦВ – метод цветowych выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. Практическое руководство. СПб.: Речь, 2001.

61. Стандарт учебно-воспитательной деятельности, реализуемой в воскресных школах (для детей) Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации. URL: <http://yarprosvet.ru/index.php/pravoslavnoe-obrazovanie/dokumenty/348-standart-uchebno-vospi-tatelnoj-deyatelnosti-realizujemoj-v-voskresnyx-shko-lax-dlya-detej-russkoj-pra-vo-slavnoj-czerkvi-na-terri-torii-rossijskoj-federaczii>.html (дата обращения: 10.12.2014).

62. Степанов Ю.С. Константы: словарь русской культуры. М.: Академический проект. 2001.

63. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры: 2-е изд., испр. и доп. М.: Академический проект, 2001.

64. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2008.

65. Тощенко Ж.Т. Фантомы российского общества. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2015.

66. Тощенко Ж.Т. Фантомы российского общества. М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2015.

67. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. 1983.

68. Фролова, Ю. Г. Биопсихосоциальная модель как концептуальная основа психологии здоровья / Ю. Г. Фролова // Философия и социальные науки. - 2008. - № 4. - С. 60-65.

69. Хизова М.А. Концепт ДРУЖБА в русской и английской паремиологии // Наука Кубани. 2003. № 1. С. 241-244.

70. Шерковин Ю.А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психологический журнал. 1982. Т. 3, № 5. С. 135–145.

71. Шохин В.К. Ценности // Этика: Энциклопедический словарь / под ред.

Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. С. 535-536.

72. Штомпка П. Культурная травма в посткоммунистическом обществе (статья вторая) // Социологические исследования. 2001. № 2. С. 3-12.

73. Штыков Никита Гениевич. Психическая норма как многомерный критерий оценки отношений личности : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11 : Москва, 2000 146 с.

74. Шумихина Л.А. Русская духовность: в 3-х т. Т. 1. Екатеринбург: Изд-во Т.И. Возяковой, 2002.

75. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений. // Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. С. 221-227.

76. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л.: Наука, 1979. Kluckhohn C. Culture and Behaviour: Collected Essays. N.Y., 1962.

77. Яницкий М.С. Ценностная структура массового сознания современной России // Политико-психологические проблемы исследования массового сознания / Под ред. Е.Б. Шестопа. М., 2002. С. 7-27.

78. Engel, G. L. The clinical application of the biopsychosocial model / G. L. Engel // American Journal of Psychiatry. - 1980. - Vol. 137.

79. Kluckhohn C. Culture and Behaviour: Collected Essays. N.Y., 1962.

80. Rescher N. Introduction to Value Theory. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1969.

81. Rokeach M. The Nature of Human Values, N.Y.: Free Press, 1973.

82. Süriot P. Analyse du discours politique. Paris. L'Institut d'études slaves, 1985.

83. Williams R.M.Jr. Change and stability in values and value systems: a sociological perspective // Rokeach (ed.). Understanding Human Values: Individual and Societal. N.Y.: Free Press, 1979.

В.М. Воронин, М.М. Ицкович

Понимание и ценности (норма и патология)

Монография

Подписано в печать 14.12.2018.

Формат 60×88/16. Усл. печ. л. 17,84. Тираж 100 экз.

Отпечатано в типографии ООО Издательский Дом «Ажур»
620075, Екатеринбург, ул. Восточная, 54, тел. (343) 350-78-28

E-mail: azhur.ek@mail.ru, <http://www.ajur.ur.ru>

Заказ № 15/01-1.